

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE LITERATURA COMPARADA**

**A LEITURA ESCOLAR REVISADA:
DE UM PROJETO DE LEITURA A LEITURAS EM PROJETO**

VERA LUCIA DE CARVALHO MARCHEZI

São Paulo

2007

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA COMPARADA**

**A LEITURA ESCOLAR REVISADA:
DE UM PROJETO DE LEITURA A LEITURAS EM PROJETO**

VERA LUCIA DE CARVALHO MARCHEZI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria dos Prazeres Santos Mendes

São Paulo

2007

COMISSÃO JULGADORA

AGRADECIMENTOS

*À minha família,
pela silenciosa compreensão daqueles momentos – e foram
muitos – em que estive ausente ou omissa.*

*À Ana e à Terezinha, companheiras de todos os percursos,
pela oportunidade de interação com e pelo conhecimento.*

*À Maria dos Prazeres,
pela confiança no meu trabalho e pela orientação nos
(des)caminhos desta pesquisa.*

*Ao João Baptista,
marido e companheiro na leitura da vida,
pela segurança que só a cumplicidade de
uma parceria incondicional pode oferecer.*

LER PELO NÃO

Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América.

LEMINSKI

RESUMO

O estudo comparado da linguagem estruturada *no* e *pelo* diálogo intercódigos, que caracteriza os cinco livros da literatura infantil brasileira e portuguesa analisados na pesquisa, pretende examinar *como* e *por que* esse suporte de leitura pode produzir no leitor tanto associações perceptivas mecânicas, pragmáticas, como também associações perceptivas termodinâmicas, mais estéticas.

A análise das associações perceptivas resultantes de estratégias de leitura, propostas em uma prática de leitura escolar revisada – o projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* – pretende também examinar como o exercício do olhar crítico sobre a linguagem intercódigos do livro de literatura infantil pode auxiliar o professor no seu papel de mediador de leituras e de leitores.

PALAVRAS-CHAVE

1- Diálogo intercódigos

2- Percepção

3- Arte

4- Literatura infantil

5- Leitura

ABSTRACT

The study of comparison of language structured *at* and *by* intercodes dialogs, which characterizes the five Brazilian and Portuguese literature books for children analyzed in the research, intends to examine *how* and *why* these support of reading can product in the reader mechanical perceptive association, pragmatic, as well as perceptive thermodynamic association, more esthetic.

The analysis of the perceptive association that results from reading strategies, proposed in a practice of school revised reading – the project *Viagem Nestlé pela Literatura* – also intends to examine how the exercise of critical looking about the language intercodes of literature for children can assist the teacher at his role of mediator of readings and readers.

KEY WORDS

1- Intercodes dialog

2- Perception

3- Art

4- literature for children

5- Reading

SUMÁRIO

Índice.....	9
Índice dos anexos.....	139
Resumo.....	6
Abstract.....	7
Introdução.....	10
Capítulo I – Práticas de leitura escolar: confrontos e conflitos.....	17
Capítulo II – O estético e a esfera da comunicação.....	46
Capítulo III – Recepção e associação perceptiva: texto literário em diálogo com pinturas	78
Capítulo IV – Formação de leitor em exercício perceptivo.....	106
Conclusão.....	130
Referências Bibliográficas	136
Anexos (Textos e Imagens).....	140
Anexos (Cadernos)	152

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo I – Práticas de leitura escolar: confrontos e conflitos	17
1.1 Literatura e crítica literária: (des)caminhos teóricos.....	26
1.2 Confluências teóricas na análise do livro de literatura infantil.	31
Capítulo II – O estético e a esfera da comunicação	46
2.1 O estético em diálogo: <i>O menino de Olho-d'Água</i> e <i>A maior flor do mundo</i>	49
2.2 A valorização da palavra literária como critério estético.....	53
2.3 O diálogo intercódigos e a dominante estética.....	56
Capítulo III – Recepção e associação perceptiva: texto literário em diálogo com pinturas	78
3.1 Mônica Baldaque: <i>Do outro lado do quadro</i>	83
3.2 Ana Maria Machado: <i>Era uma vez, três e Portinholas</i>	89
3.3 Leitura e idades do leitor: o olhar diferenciado e o controle de experiência.....	96
Capítulo IV – Formação de leitor em exercício perceptivo	106
4.1 A percepção na teoria semiótica: semiose ou a ação de gerar signos.....	112
4.2 Práticas da leitura escolar e associação perceptiva: o desafio da mediação.....	119
Conclusão	130
Referências bibliográficas	136
Anexos	140 e 152

I- INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce da necessidade de buscar academicamente respostas para questionamentos surgidos em meio a vivências de mediação de leitura que, por serem particulares, tomo a liberdade de relatar em 1ª. pessoa.

Questionando o engessamento do trabalho com a literatura em sala de aula, durante todo o tempo em que exerci a função de professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na rede particular e na rede pública – e foram muitos anos - buscava formas de impedir que a *didatização* da abordagem do texto literário como pretexto para o ensino da gramática da língua tirasse dos alunos a oportunidade de fruição que o objeto artístico proporciona: liberdade de criação e de recriação de mundos.

Em busca de condições mais propícias a práticas pedagógicas voltadas para a leitura do texto literário enquanto estímulo ao imaginário e à criação, aceitei assumir a regência das sessões de uma Sala de Leitura de uma escola da Rede de Ensino do Município de São Paulo.

Obrigada a fazer uso de livros que, pelos valores que permearam a minha formação acadêmica dos anos 70, essencialmente focada na língua, me pareciam “pobres” descobria, junto com os alunos das séries iniciais, como a combinação de recursos de linguagem de diferentes códigos não só ampliava os efeitos de sentido da linguagem poética como também facilitava a apreensão/compreensão das figuras e dos tropos que estruturavam o jogo de palavras nos textos literários.

Muitos cursos pontuais e estudos autodidatas, vários encontros com autores e ilustradores em congressos e seminários e algumas disciplinas cursadas como aluna especial na área de Estudos Comparados em Literatura de Língua Portuguesa ampliaram meu conhecimento não só sobre a especificidade da linguagem caracterizada pelo diálogo intercódigos, própria dos livros constante dos catálogos de literatura infantil, como sobre a relação entre os recursos dessa linguagem e os efeitos de sentido que ela provoca no leitor de qualquer idade.

Os estudos teóricos sobre a especificidade da linguagem literária em diálogo intercódigos foram postos em prática, e à prova, em um projeto de leitura mais abrangente que, como consultora de uma fundação cultural patrocinadora, tive oportunidade de coordenar e estruturar com o auxílio de mais duas colegas cujo percurso segue relatado no anexo A intitulado “Prática de leitura escolar revisada: Projeto Viagem Nestlé pela Literatura”^m e cujo exemplo de estratégia de leitura é analisado no capítulo 4.2 “Prática da leitura escolar e associação perceptiva: o desafio da mediação”. Durante a realização de cada um dos projetos – e já foram oito – e durante a leitura dos relatos enviados pelos professores participantes da *Viagem*, tivemos a confirmação de que práticas significativas de leitura da obra literária são possíveis de serem vivenciadas em sala de aula de modo a enriquecer, combater, modificar ou transformar os efeitos produzidos pelas práticas padronizadas e padronizadoras das leituras que comumente acontecem no ambiente escolar.

Nessa dissertação, a interface entre a leitura comparada dos livros de literatura infantil que compõem o *corpus* da análise crítica e o relato da prática de leitura escolar revisada, de que o projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* é um exemplo, acontece a partir da seguinte constatação: a prática significativa que o projeto de leitura estrutura e instrumentaliza tem muito de seus pressupostos nos parâmetros de leitura exigidos pela linguagem dos livros de literatura infantil atuais – **a percepção da relação entre os recursos de linguagem e os efeitos de sentido produzidos *no e pelo* diálogo intercódigos.**

Ainda é preciso ressaltar que a relevância do projeto como prática escolar revisada está no fato de exigir que o mediador de leitura e de leitores tenha uma postura crítica diante da qualidade estética da linguagem em diálogo intercódigos, a mesma que comumente está presente no livro de literatura infantil.

No Brasil, é na escola que o livro de literatura infantil está mais presente na vida da maioria das crianças, porém quase sempre atrelado a objetivo(s) pedagógico(s) que fica(m) muito distante(s) do objetivo de **aguçar o olhar para as relações de significado estabelecidas *no e pelo* diálogo intercódigos, que**

normalmente caracteriza a linguagem da literatura destinada a esse público. Ao contrário, o que se observa é que a leitura exercitada na escola tem por objetivo levar à aprendizagem da leitura somente enquanto decodificação das palavras, fixação da escrita ortográfica ou mesmo o de fazer com que os alunos criem o “hábito” de ler, “conheçam” nomes consagrados da arte literária e/ou plástica, “tirem lições” de cidadania – solidariedade, ética, meio ambiente, saúde – ou se exercitem na leitura – solitária ou coletiva – de textos mais longos. Independente de a leitura exigir essas habilidades, o que se questiona nessa prática é o fato de a leitura, embora utilizando o livro de literatura como suporte, deixe para um plano secundário o que seria o objetivo maior de qualquer arte: estimular a imaginação, despertar a criatividade, conquistar fruidores *de e para* essa arte.

Para decidir-se entre tantos objetivos que a prática da leitura escolar pode contemplar, é imprescindível que o mediador de leitura seja seletivo: tanto no estabelecimento de objetivos quanto na escolha dos suportes de leitura que serão utilizados para alcançá-los.

A importância da mediação já está na escolha criteriosa do suporte de leitura, pois, se o objetivo for estimular a percepção dos **efeitos de sentido** que a **escolhas de determinados recursos de linguagem** – e o diálogo intercódigos é um deles – provocam no texto, cabe ao mediador do processo de leitura a escolha de suportes cuja linguagem revele **intenção predominantemente estética**.

O alerta para esse fato aparece nos PCNs¹, conforme transcrição abaixo:

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores

¹ MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/ língua portuguesa**. Brasília, s/d. p. 37/38.

capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

O perigo de se confundirem objetivos e funções da literatura em contexto escolar e em circunstância didático-pedagógicas é assim explicado por Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira²:

Estar sob a dominante utilitário-pedagógica ou poética traz, por decorrência, duas espécies de uso da informação: do mais unificado ao mais diversificado. Se o primeiro é possível de ser controlado pela função pedagógica, o segundo é um desafio a essa função, já que põe em crise qualquer previsibilidade de uso frente à alta taxa de imprevisibilidade da mensagem.

A avaliação precária da **natureza** e da **função predominante da linguagem** literária não se restringe a esse portador específico de criação estética. Segundo Leyla Perrone-Moisés³ dessa confusão resulta:

(...) um certo mal-estar, que é geral nas artes, pela indefinição de valores e pela absorção do objeto artístico sob forma de mercadoria, espetáculo, divertimento ou panacéia.

Na pedagogia, a indefinição de valores e de objetivos é sempre uma ameaça ao sucesso do processo ensino-aprendizagem e, para a arte literária, pode produzir efeito contrário à criação, como fica subtendido nas palavras de Lyotard⁴:

(...) A pesquisa artística ou literária está duplamente ameaçada: pela “política cultural” uma vez, pelo mercado da arte e do livro, outra. Aquilo que lhe é aconselhado ora por um canal, ora por outro, é fornecer obras que sejam, primeiro, relativas a temas que existam aos olhos do público a que se destinam e, depois, que sejam feitas (“bem formadas”) de modo a que esse público reconheça aquilo de que se trata, compreenda o que significa, possa,

² PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil: voz de criança**. São Paulo, Ática, 1986, p. 13.

³ PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Em defesa da literatura**. São Paulo, Folha de S.Paulo, 18 de junho de 2000, p. 1 (caderno Mais!).

⁴ LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa, Dom Quixote, 1987, p. 19/ 20.

em conhecimento de causa, dar-lhes ou recusar-lhes o seu assentimento, e até, se possível, extrair das obras que aceita alguma consolação.

Efeito contrário ao que se espera da fruição da arte, fato que já foi comprovado nas políticas públicas de incentivo à formação de leitores que, investindo na distribuição do livro de literatura mas deixando de lado o investimento no processo de formação de leitores, deixou muito a desejar quanto ao objetivo de estimular leituras e leitores, conforme pode ser constatado no final do texto do Ministério da Educação e Cultura (MEC), publicado no site⁵:

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

*O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído em 1997 por meio de Portaria Ministerial, tem por objetivo democratizar o acesso de alunos e professores à cultura e à informação, **contribuindo, dessa forma, para o fomento à prática da leitura e à formação de alunos e professores leitores.** São distribuídos acervos formados por **obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores** às escolas do ensino fundamental.*

(...)

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) **trabalha na construção de uma política que privilegie a questão pedagógica necessária à formação de professores e alunos leitores.** A distribuição de acervos às escolas por si só não tem contribuído para a reversão dos indicadores de desempenho crítico em leitura divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (grifo nosso)

O reconhecimento pelo Ministério da Educação de que é necessária uma **política da leitura** mais do que uma **política do livro**, para tentar mudar o resultado negativo da avaliação da competência leitora do jovem brasileiro, mostra a importância da ação mediadora no processo de formação de leitores.

A presente reflexão pretende demonstrar a importância, para a formação do leitor crítico, do livro de literatura infantil como suporte de criação estética

⁵ www.mec.gov.br/self/fundamental/avaliv.

no e pelo diálogo intercódigos. A partir dos resultados de uma prática de leitura escolar revisada pretende também mostrar como o exercício desse olhar sobre esse suporte de texto pode auxiliar o professor como mediador de leituras e de leitores, no desafio de adequar as leituras às idades do leitor.

Para conseguir tais objetivos, o estudo utilizará dois *corpus* de pesquisa :

1. cinco títulos de livros pertencentes a catálogos de literatura infantil, brasileiros e português:

- . ***O menino de Olho-d'Água***, de José Paulo Paes, com ilustrações de Rubens Matuck , São Paulo, Editora Ática, 1991.

- . ***A maior flor do mundo***, de José Saramago, com ilustrações de João Caetano, São Paulo, Editora Companhia das Letrinhas, 2001.

- . ***Era uma vez três...***, de Ana Maria Machado, com ilustrações de Volpi, Rio de Janeiro, Editora Berlendis & Vertechia/ Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1980.

- . ***Portinholas***, de Ana Maria Machado, com desenhos e pinturas de Portinari, ilustrações de Luisa Martins Baeta Bastos e fotos da autora, São Paulo, Mercuryo Jovem, 2003.

- . ***Do outro lado do quadro***, de Mônica Baldaque, com fotos e reproduções de obras de pintores do Museu Soares dos Reis. Porto, Portugal, Asa editores II, 2000.

2. análise de estratégias de leitura propostas na 6ª. edição do projeto *Viagem Nestlé pela Literatura*, capítulo 4.2 e pesquisa avaliativa da edição 2005 desse projeto (anexo B), realizada pelo Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, associado à Fundação Armando Álvares Penteado, FAAP⁶.

O ponto de intersecção entre os dois conjuntos é o diálogo intercódigos que, estando presente nos livros de literatura que compõem o *corpus* da análise comparada, está presente também no diálogo intercódigos que estrutura o projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* pois, embora tenha o percurso estruturado pela

⁶ INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL. **Pesquisa avaliativa:** Viagem Nestlé pela Literatura/2005. São Paulo, 2005

leitura de livros da literatura brasileira, coloca a literatura em diálogo com manifestações culturais em uma multiplicidade de linguagens: artes plásticas, música, criações da mídia...

A divisão do estudo em duas etapas – uma em que o foco é a análise crítica e comparada do diálogo intercódigos presente em livros de literatura infantil e outro em que o foco é a percepção dos leitores na apreensão do grau de esteticidade do diálogo intercódigos destaca a participação do mediador de leitura no processo de aguçar o olhar crítico-criativo de leitores em formação ou, como revela o depoimento de um professor, possibilitar que essa leitura se transforme **em** *“um modo interdisciplinar, criativo e criador da abordagem (do texto), e que muito motiva os alunos e rompe com a visão de que as disciplinas, os conhecimentos são estanques e ‘chatos”*⁷.

⁷ **Projeto Viagem Nestlé pela Literatura 2002**, depoimento de professor da escola de n. 7068, p. 15 do anexo A desta dissertação.

CAPÍTULO I - Práticas de leitura escolar: confrontos e conflitos

Na última década, ao mesmo tempo em que a ampliação do mercado editorial da literatura destinada à criança e ao jovem parece indicar o crescimento do número de consumidores desse suporte de texto, avaliações nacionais e internacionais de leitura aplicadas a estudantes da educação básica negam a competência leitora do jovem brasileiro.

Essa aparente contradição provoca polêmica e estimula questionamentos sobre a qualidade da leitura exercitada pelos nossos jovens, principalmente aquela realizada no ambiente escolar, e o fracasso é atribuído ora à dificuldade de acesso a suportes de textos de qualidade, ora a falhas no processo de formação de leitores, o que pode ser conferido em textos veiculados na mídia.

Recorte 1⁸

FOLHA COTIDIANO

PÁGINA C 1 ★ SÃO PAULO, SEGUNDA-FEIRA, 28 DE JUNHO DE 2004 ★ CONCLUÍDO ÀS 22H59

EDUCAÇÃO Segundo o Saeb, 27,6% dos alunos da rede particular tiveram bom desempenho; para presidente do Inep, resultado preocupa

Só 1/3 do ensino particular é adequado

Elite brasileira também tem resultado fraco

DA SOCURSAL DO RIO

A comparação do desempenho de estudantes da elite brasileira com o de alunos mais ricos de países desenvolvidos é outro indicador que mostra que o ensino básico recebido pelas classes mais altas no Brasil pode deixar muito a desejar.

Estudo divulgado em 2000 pelo pesquisador Creso Franco, do Departamento de Educação da FUC do Rio, mostrou que os alunos mais ricos do Brasil tinham desempenho inferior aos de maior renda da Espanha, EUA, Rússia, França, Portugal, Coreia do Sul e México.

A comparação do desempenho foi feita a partir dos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), exame internacional realizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvi-

MAIORIA DOS ESTUDANTES DA REDE PRIVADA ESTÁ NO NÍVEL INTERMEDIÁRIO

Desempenho no Saeb de todas as séries, por rede de ensino

Rede de Ensino	Língua portuguesa	Matemática
Particular	37,6	27,7
Pública	59,9	53,7

Desempenho por nível de ensino

Nível	4ª série		8ª série		3ª série do ensino médio	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Muito crítico	2,7	20,6	1,8	12,7	1,2	5,3
Crítico	16,9	39,1	13,1	43,3	5,6	24,2
Intermediário	58,8	37,4	55,5	40,3	57,3	64,7
Adequado	21,6	2,8	29,6	3,7	35,8	5,8

ALUNOS DA ELITE BRASILEIRA TÊM DESEMPENHO RUIM EM EXAME INTERNACIONAL

Porcentagem de alunos de elite por nível de aprendizado

FRASE

Se a clientela desses estabelecimentos [particulares] é de pessoas de nível socioeconômico muito mais favorável ao aprendizado, esse resultado é motivo de preocupação

ELIEZER PACHECO
Presidente do Inep

ANTÔNIO GOIS
DA SOCURSAL DO RIO

O diagnóstico do quadro precário da educação brasileira costuma ser feito olhando-se só para as escolas públicas. No entanto, dados tabulados a pedido da Folha pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do MEC, mostram que a situação dos alunos de escolas privadas no ensino básico também não é satisfatória.

Apenas 27,6% dos alunos da rede privada que fizeram as provas de matemática e de língua portuguesa do Saeb (exame do MEC que avalia a qualidade da educação) tiveram desempenho considerado adequado pelo ministério.

Comparando com o desempenho da rede pública, o resultado pode parecer uma maravilha — a porcentagem de alunos no nível adequado nas públicas foi de 3,7% no teste de língua portuguesa e de 2,1% no de matemática.

Para o presidente do Inep, Eliezer Pacheco, porém, os resultados são preocupantes: "Os alunos de escolas particulares, em sua maioria, têm muito mais acesso a bens culturais do que os da rede pública. Se a clientela desses estabelecimentos é de pessoas de nível so-

⁸ FOLHA DE S.PAULO, São Paulo, 28 de junho de 2004, p.1 (caderno Cotidiano).

Recorte 2⁹

BRASIL
EDUCAÇÃO

DECIFRA-ME OU TE DEVORO

Pesquisa aponta queda do analfabetismo no País. Mas a maioria dos que lêem não entende o que está escrito

CAMILLO VANNUCHI

Para a diretora da Ação Educativa, Vera Mavagão, não basta universalizar o acesso à escola. “É preciso melhorar o ensino. Apenas 67% dos brasileiros de 15 a 64 anos completaram a oitava série. Esse grupo tem um desempenho cognitivo pior do que em 2001”, diz ela. Nem o ensino médio dá conta do problema. Dentre os três patamares de alfabetização funcional considerados pelo Inaf – rudimentar, básico e pleno (ou avançado) –, 36% dos que passaram pelo menos 11 anos na escola foram enquadrados no “nível básico” e 7% no “nível rudimentar”. “É triste que uma pessoa aprenda a escrever uma ou duas frases e volte para casa dizendo-se alfabetizada”, diz Fábio Montenegro, secretário executivo do Inaf. Paulo Montenegro, “Logo ela percebe que não consegue ler tudo do cotidiano, não sabe verificar a validade dos produtos nem calcular um desconto de 10% oferecido por uma loja local”.

Um princípio sempre gerado pelo indicador foi o ensino Lema (Linha, Escrita e Matemática para a Alfabetização), realizado entre a sexta-feira 9 e o sábado 10 em São Paulo, com representantes de 60 municípios. Inicialmente, foram selecionados de debate ao analfabetismo funcional. A próxima etapa é estabelecer parcerias com o empregador para começar a solucionar o problema. Acha de ser criado o Inaf Empreendedor, voltado a ambientes corporativos. “Não adianta ficar um comunicado e achar que ele será compreendido por todos os funcionários. Com o indicador, vamos verificar o grau de alfabetização nas empresas e, a partir daí, gerar programas de educação continuada para os que não obtiveram resultados satisfatórios”, diz Montenegro. Ele explica que isso vai mais além do que realizar demonstrações e anunciar a criação do Primeiro Inaf para combater os melhores projetos.

Os níveis de alfabetismo

Nível	2001	2003	2005
Analfabeto: não consegue realizar tarefas simples que envolvam decodificação de palavras e frases	9%	8%	7%
Alfabetizado nível rudimentar: consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita	31%	30%	30%
Alfabetizado nível básico: consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência	34%	37%	38%
Alfabetizado nível pleno: consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes	26%	25%	26%

Obs.: devido ao arredondamento das casas decimais, os percentuais relativos a 2005 totalizam 101%.

Os níveis de alfabetismo



Obs.: devido ao arredondamento das casas decimais, os percentuais relativos a 2005 totalizam 101%.

Se, na sociedade da informação e da tecnologia, questões sobre leitura são assunto comum e a incompetência leitora de crianças e jovens causa preocupação e provoca polêmica, provoca também, e por isso mesmo, a ampliação de mercado para as tradicionais e para as novas – e inúmeras – editoras cujos catálogos estão recheados de títulos e coleções editados com o objetivo de **despertar “o gosto” pela leitura** dos que se iniciam no processo. Para isso usam todo o recurso da tecnologia e produzem livros que chamam a atenção, não só do público-alvo – os jovens leitores – como de seus pais e professores. Cores, imagens e texturas variadas estão cada vez mais presentes no livro destinado à criança, em projetos gráficos cada vez mais sofisticados.

Seja pela aquisição de títulos em grande quantidade pelos programas governamentais*, ou seja pela aquisição dos títulos indicados na “lista de adoção” formulada pela escola para que os pais providenciem para os seus filhos, o aumento da presença de livros de literatura junto a alunos parece revelar que eles lêem muito.

⁹ ISTOÉ, São Paulo: Editora Três, 14 de setembro de 2005.

* PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), dados na página 12 desta dissertação.

Entretanto, o quadro que se apresenta nas avaliações do desempenho de alunos quanto ao grau de competência em leitura de textos de circulação social revela que nem tudo é tão positivo:

Avaliações	
<p>SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica. Patrocínio do Governo Brasileiro: Inep <i>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</i></p>	<p>PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Patrocínio: países-membro da OCDE: <i>Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico</i></p>
Avaliados	
<p>Alunos brasileiros das 4^a. e das 8^a séries do ensino fundamental e das 3^a séries do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).</p>	<p>Alunos dos países- membro e dos países convidados (Brasil, inclusive). Compara o desempenho de alunos da Educação Básica dos países envolvidos.</p>
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil; - oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas; - contribuir para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais <p>Em cada edição, o foco recai sobre uma das 3 áreas: Leitura (2000); Matemática (2003); Ciências (2006), avaliando a capacidade dos alunos em:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) compreender, usar e refletir sobre textos escritos em linguagem verbal e não-verbal necessários em situações da vida real; 2) analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.

Periodicidade	
a cada dois anos, desde 1990.	a cada três anos. No Brasil, a partir de 2000
2003: cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da Federação	2003: 30 países- membros da OCDE + 11 países convidados (da América Latina: Brasil, Uruguai e México). Foram avaliados 250 mil adolescentes com 15 anos de idade.No Brasil, 4.452 alunos de 229 escolas das zonas urbana e rural, das redes pública e privada.
Resultado	
Os alunos revelaram ter um domínio limitado das habilidades e estratégias de processamento de informação necessárias para a vida cotidiana.	Em 2000: Brasil ficou em penúltimo lugar nos domínios secundários de matemática e ciências e em último lugar no principal, a leitura.Em 2003: houve uma pequena melhora em leitura.

O perfil das questões apresentadas nas avaliações pode ser analisado ao se examinarem duas das questões da edição do exame do PISA 2003.

Texto para leitura1-

A unidade 2 é introduzida por um texto não contínuo, reproduzido abaixo:

LAGO CHADE

A Figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C., o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.

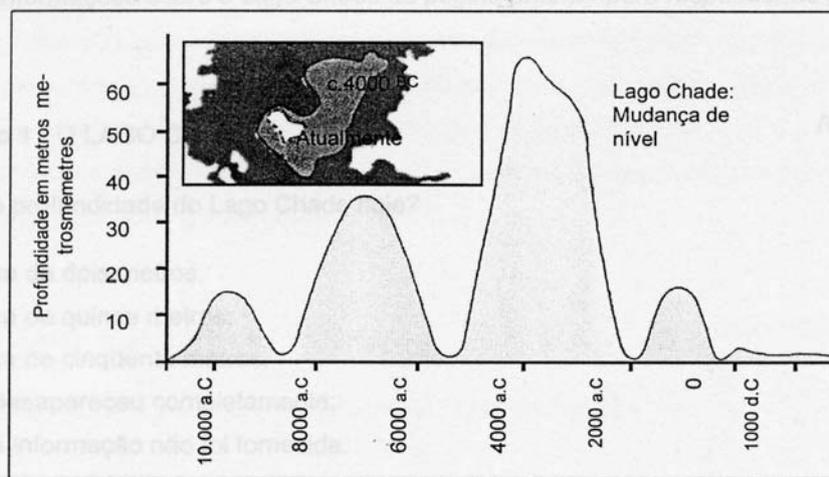
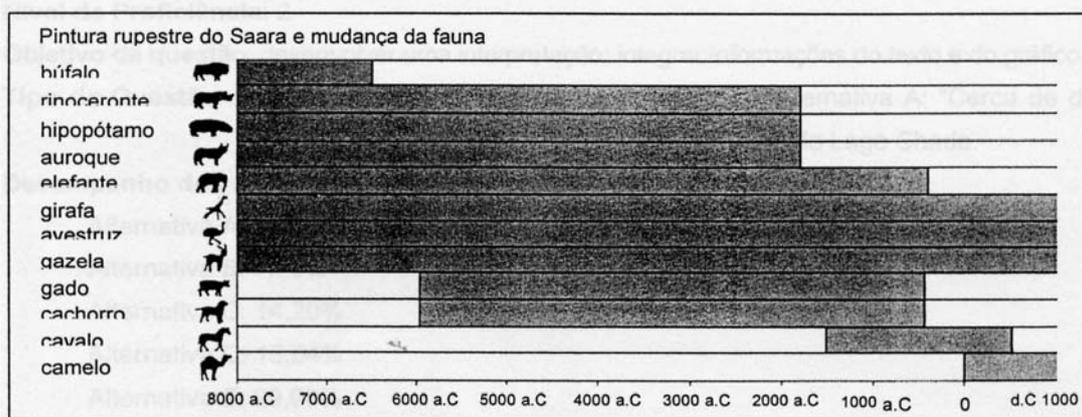


Figura 1

A Figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara (desenhos e pinturas pré-históricas encontradas nas paredes das cavernas) e a evolução da fauna.



Source: Past Worlds: The Times Atlas of Archaeology, Times Books Limited 1988

Questão 4 : O LAGO CHADE R040Q06

Para responder a essa questão você precisa combinar informações da Figura 1 e da Figura 2.

O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques, das pinturas rupestres do Saara, ocorreu:

- A no começo da Época Glacial mais recente.
- B no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.
- C depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos.
- D no começo de um período de seca ininterrupto.

Desempenho dos alunos brasileiros neste item:

Alternativa A: 5,49%	Alternativa B: 7,98%
Alternativa C (correta): 21,78%	Alternativa D: 58,53%
Não respondeu: 5,17%	

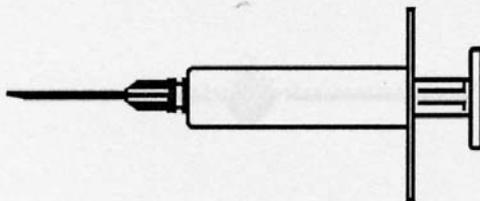
Comentários (do INEP) – Essa é uma tarefa de interpretação em que os alunos devem considerar simultaneamente os dados apresentados em dois gráficos. Situa-se no nível 3 da escala de interpretação, ou seja, capacidade do aluno de integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a idéia principal, compreendendo uma relação ou construção do sentido de uma palavra ou frase. Sabendo da falta de familiaridade dos nossos alunos com os gráficos e com esse tipo de tarefa, era previsto que apresentasse dificuldades para o estudante brasileiro, sendo assim, os resultados (22% de acerto) podem ser considerados positivos. Além disso, esses resultados corroboram os de outras avaliações nacionais, e **indicam a necessidade de as escolas brasileiras repensarem o trabalho que fazem com a leitura**, procurando, na prática, desenvolver cada vez mais nos alunos habilidades cognitivas exigidas por textos dos mais diversos tipos e gêneros, sobre diferentes assuntos, como pregam os PCNs, a fim de fazer deles leitores proficientes, capazes de lidar sem embaraço com textos que circulam cotidianamente em nossa sociedade. (grifo nosso)

Texto para leitura 2 – Questão 2: GRIPE

PROGRAMA ACOL de vacinação VOLUNTÁRIA CONTRA A GRIPE

Como você certamente sabe, a gripe pode atacar rápida e amplamente durante o inverno. Suas vítimas podem ficar doentes durante semanas.

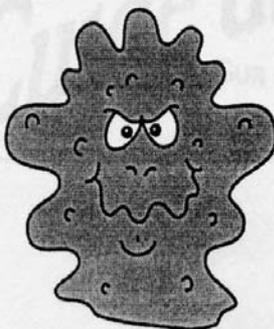
A melhor forma de lutar contra o vírus é manter o corpo em forma e saudável. Exercícios diários e uma dieta que inclua muitas frutas e legumes são altamente recomendáveis para ajudar o sistema imunológico a combater a invasão desse vírus.



A ACOL decidiu oferecer a seus funcionários a oportunidade de se vacinar contra a gripe como meio adicional de prevenir que esse vírus insidioso se espalhe entre nós. A pedido da ACOL, uma enfermeira virá administrar a vacina na empresa durante um período de meio expediente em horário de trabalho, na semana de 17 de maio. Este programa é gratuito e disponível a todos os funcionários.

A participação é voluntária. Será solicitado ao funcionário que se dispuser a tomar a vacina que assine uma declaração de consentimento indicando que não sofre de alergias e que está ciente de que poderá vir a sofrer pequenos efeitos colaterais.

De acordo com os médicos, a imunização não provoca a gripe. Entretanto, pode causar alguns efeitos colaterais como fadiga, febre baixa e sensibilidade no braço.



A questão:

Podemos falar sobre o **conteúdo** de um texto (do que ele fala).
Podemos falar do **estilo** de um texto (o modo como é apresentado).
Áurea queria que o **estilo** desse informativo fosse amigável e incentivador.
Você acha que ela conseguiu?
Justifique sua resposta referindo-se a detalhes específicos da apresentação.

Desempenho dos alunos brasileiros neste item:

Crédito completo: 12,27% (pontuação por acerto total)

Crédito parcial: 12,75% (pontuação por acerto parcial)

Nenhum crédito: 27,90%

Não respondeu: 47,08%

Análise e comentário do INEP:

Nível de proficiência: 3

Objetivo da questão: refletir sobre a forma de um texto (identificar os elementos relacionando estilo e propósito de um texto).

Tipo de questão: resposta aberta.

O aluno deveria responder afirmativamente ou não à **pergunta feita sobre a relação entre estilo e objetivo do texto**, justificando sua resposta com elementos retirados do próprio texto.

Note-se que foram avaliadas as habilidades de:

- **construir sentido na leitura:** localizar informações (**compreensão**), relacionar e integrar partes do texto (mesmo em diferente linguagens);
- avaliar os **recursos de linguagem** utilizados, o diálogo intercódigos inclusive;
- **posicionar-se criticamente** frente ao texto, avaliando os recursos de linguagem quanto a: **conteúdo temático, estilo, construção composicional;**
e, em relação a: **intenção, contexto e circunstância comunicativa.**

É necessário ressaltar o fato de o fracasso na leitura não ser atribuído à complexidade das informações contidas no texto, diagnóstico tradicionalmente comum em avaliações anteriores, mas sim resultar da pouca habilidade que os leitores de 15 anos demonstraram quando precisavam:

- **relacionar** informações em **linguagem verbal e não verbal**, no primeiro texto;
- perceber os **efeitos de sentido** resultante do **diálogo intercódigos** no segundo texto.

As questões que se apresentam são:

1- Por que **mais de 75% dos alunos brasileiros não conseguiram estabelecer relações de significado entre o verbal e o não-verbal**, na primeira questão?

2- Por que quase a metade dos leitores não foi capaz de se posicionar quanto **aos efeitos de sentido em relação aos recursos de linguagem em diálogo intercódigos**?

3- Por que, em situação de avaliação do processo ensino-aprendizagem, os alunos demonstraram dificuldade em **relacionar os recursos de linguagem aos efeitos de sentido**, em textos que envolvem diálogo intercódigos, se no dia-a-dia parecem exercitar essa habilidade na leitura dos textos comumente veiculados na mídia?

A conclusão a que se pode chegar é a de que, se exercitam, não atentam, pelo menos não de maneira sistemática, **à relação entre recursos da linguagem em diálogo intercódigos e os efeitos de sentido produzidos**, relação que, como se sabe, é imprescindível a qualquer **leitura como interpretação**, pois é nessa etapa da leitura que o leitor é levado a:

- estabelecer relações de significado;
- fazer inferências: ler as entrelinhas, buscar o implícito, qual a provável intenção do interlocutor;
- reordenar a linguagem em nova configuração;
- verificar se as deduções podem ser sustentadas com elementos do texto

1.1 Literatura e crítica literária: (des)caminhos teóricos

O desafio de uma pesquisa que busca **mostrar a importância do livro de literatura infantil, como suporte de criação estética no e pelo diálogo intercódigos, para a formação de leitores**, já se apresenta no início do processo, pois se, historicamente, o próprio conceito de literatura apresenta-se como instável, mais instáveis são os critérios que norteiam a valoração dos elementos estéticos do textos.

Terry Eagleton¹⁰, crítico literário inglês, afirma que:

(...) Comumente, a crítica literária não determina nenhuma leitura particular, desde que seja “crítica e literária”; e o que é considerado crítica literária é determinado pela instituição literária.

para concluir que:

(...) Romper com as instituições literárias não significa apenas oferecer interpretações diferentes de Beckett: significa romper com as maneiras pelas quais são definidas a literatura, a crítica literária e os valores sociais que as apóiam.

Embora simplificado e até mesmo omissivo, o traçado do percurso da teoria literária ocidental, reproduzido nos quadros a seguir, mostra as mudanças de foco da crítica literária, tornando mais visível a variação dos critérios pelos quais a obra literária foi avaliada, ao longo do tempo.

¹⁰ EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 122/123.

<p>Preocupação com o autor</p>	<p>Século XVIII / Final do séc. XVIII (período romântico): valores e gostos de uma determinada classe social. Literatura passa a ser sinônimo de “imaginativo”. (imaginário + inventivo)</p> <p>Século XIX: A literatura substitui a religião como símbolo, “um modelo ideal da própria sociedade humana. Começa a surgir o conceito moderno da palavra “literatura”, uma ideologia, pois “guarda as relações estreitas com questões de poder social.”</p> <p>Século XX:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. A. Richards, de Cambridge: texto é “uma janela transparente para a psique do poeta.” O papel da poesia é responder às perguntas que o conhecimento científico não consegue dar. II. Nova Crítica (americana): ideologia de uma intelectualidade. A poesia era uma nova religião, um abrigo nostálgico para as alienações do capitalismo industrial. Obra é uma unidade orgânica auto-suficiente, distanciada de sua produção e recepção. Literatura é sinônimo de poesia.
<p>Preocupação com o texto</p>	<p>Século XX:</p> <p>Northrop Frye (1957): a literatura é uma estrutura verbal autônoma. Mantém a literatura livre da contaminação da história, ao estilo da Nova Crítica.</p> <p>O estruturalismo (década de 1960) Afasta da análise da obra a preocupação com a intenção do sujeito que a produz e com os efeitos de sentido que essa construção provoca, ao utilizar a abordagem de Saussure: não se interessa por aquilo que as pessoas realmente dizem (parole) e sim pela estrutura que lhes permite <input type="checkbox"/>stu-lo (langue).</p> <p>Escola de Praga: representou uma espécie de transição do formalismo para o estruturalismo moderno.</p> <p>Semiótica ou semiologia de Charles Pierce: estudo sistemático dos signos. Sendo a semiótica de Pierce uma teoria dos signos, é também uma teoria do conhecimento e por isso mesmo trouxe importante contribuição para os estudos da arte já que, segundo Santaella ¹¹, a teoria dos signos “<i>está fundamentada numa lógica tri-relativa, altamente rigorosa, que não separa os processos mentais, e mesmo os sensórios, das linguagens em que eles se expressam.</i>” É a semiótica como lógica tri-relativa, que não separa os processos mentais dos sensórios das linguagens, que servirá de base na análise da literatura como linguagem <i>de</i> e <i>pelo</i> diálogo intercódigos.</p>

¹¹ SANTAELLA, Lucia. **A percepção: uma teoria semiótica**. 2ª.ed, São Paulo: Experimento, 1998, p. 16.

<p>Preocupação com o leitor</p>	<p>Século XX: Fenomenologia: associa o sentido do texto a uma consciência. Texto é uma interação dialética entre texto e leitor. Gadamer: a “tradição” tem uma justificativa que foge aos argumentos da razão. Estética da recepção ou teoria da recepção: examina o papel do leitor na literatura e como tal, é algo bastante novo: 1- Roman Ingarden: a obra literária é uma “série de <i>schemata</i>”, ou direções gerais, que o leitor deve tornar realidade. O leitor se move continuamente para trás e para a frente e em muitos níveis ao mesmo tempo, pois o texto tem segundos e primeiros planos, diferentes pontos de vista narrativos, camadas alternativas de significado. 2- Wolfgang Iser (escola de Constância) fala em estratégias e repertórios de leitura. Se modificamos um texto com estratégias de leitura, ele simultaneamente nos modifica. Toda obra encerra em si mesmo o leitor implícito. 3- Stanley Fish (americano): o verdadeiro escritor é o leitor. A leitura não é a descoberta do que significa o texto, mas um processo de sentir aquilo que ele nos faz.</p>
--	--

É na confluência entre a abordagem semiótica do texto e a estética da recepção que o presente estudo pretende analisar, mais objetivamente, os exemplos tanto dos livros de literatura infantil como da prática de leitura escolar revisada, já que, mesmo entre os que produzem literatura para criança, há muito de subjetividade na análise da relação entre as escolhas de linguagem e efeitos de sentido, conforme pode ser constatado no confronto entre as diferentes opiniões de autores, listadas a seguir:¹²:

[...]. Livro bom é um livro cheio de surpresas, que a gente lê sem adivinhar o que vem depois. [...]. Não faz mal a gente saber a história. Se o cara estiver contando com umas frases inesperadas não dá para adivinhar o que vem. Quando eu falo que livro bom traz surpresa, essa surpresa pode estar nas palavras que o autor escolhe e no jeito que ele escreve.

ANA MARIA MACHADO

Quando eu me adentrei pela vida afora, passei a achar que QUALIDADE LITERÁRIA é aquele toque muito especial que alguns escritores conseguem dar nos livros que escrevem – o toque que emociona,

¹² OLIVEIRA, Ieda (org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005.

surpreende, faz rir, chorar, pensar e repensar, em suma: o toque que nos faz crescer. É esse toque que – na literatura para qualquer idade – me faz identificar uma obra literária como tendo qualidade.

LYGIA BOJUNGA

Por qualidade em literatura entendo exatamente a mesma coisa para qualquer idade: riqueza de forma e riqueza de conteúdo. Especificando minimamente: texto inventivo, não linear, conteúdo vertical; pluralidade de interpretações possíveis; vários níveis de leitura; densidade; aderência.

MARINA COLASANTI

Dentre um monte de qualidades, eu destaco uma só: a fantasia. Fantasia louca, livre, maluca, sem fronteiras, sem respeitos nem compromissos com lógicas ou realismos.

PEDRO BANDEIRA

O que é que eu acho hoje - e já faz muito, muito tempo – que é a “boa literatura infantil”?

Bem, é aquela que consegue interessar, empolgar, agarrar e segurar o leitor – o livro que faz com que a criança “more” no livro, como queria o nosso grande mestre Monteiro Lobato, que soube como ninguém atingir esse resultado.

TATIANA BELINKY

Embora todos os escritores sejam unânimes em afirmar que o leitor deve perceber que a surpresa do livro “*pode estar nas palavras que o autor escolhe e no jeito que ele escreve*”, ou “*naquele toque muito especial que alguns escritores conseguem dar nos livros que escrevem*”, “*a riqueza de forma e a riqueza de conteúdo*”, a fantasia louca, livre, maluca, sem fronteiras..., para que o livro consiga “*interessar, empolgar, agarrar e segurar o leitor*”, o **como fazer aflorar a percepção** do leitor para as sutilezas da linguagem é tarefa que todos deixam para o mediador de leitura, o professor ou alguém da família dos pequenos leitores.

Alguém a quem os especialistas em literatura, como o professor Gustavo Bernardo¹³, atribuem a função de “*ajudar os alunos a se tornarem bons leitores de ficção, promovendo a discussão e a reflexão sobre o que se lê*”.

Como fazer isso, perguntariam os mediadores de leitura?

¹³ OLIVEIRA, Ieda (org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 23.

A essa pergunta a presente pesquisa tem a intenção de oferecer algumas possibilidades de resposta ao **pretender mostrar como o exercício do olhar crítico sobre o livro de literatura infantil caracterizado pela linguagem em diálogo intercódigos pode auxiliar o professor, como um mediador de leituras e de leitores, em uma prática de leitura escolar revisada, da qual as estratégias utilizadas no projeto Viagem Nestlé pela Literatura podem ser exemplos.**

1.2 Confluências teóricas na análise do livro de literatura infantil

Se a pesquisa pretende mostrar **como o livro de literatura infantil pode ser um exemplo de criação estética *no e pelo* diálogo intercódigos e, a partir dos resultados de uma prática de leitura escolar revisada, também mostrar como o exercício do olhar crítico sobre esse suporte de texto pode auxiliar o professor, enquanto mediador de leituras e de leitores, no desafio de criar estratégias que contribuam para a formação do leitor crítico e criativo que a sociedade deseja e que a arte exige**, é necessário considerar os princípios e os conceitos inerentes às teorias que podem dar suporte tanto para a reflexão como para a ação que a análise literária exige. Eis alguns:

1. o conceito de texto como processo discursivo, base de todos os estudos sobre “gênero textual” e “competência comunicativa”, tão em voga nos debates atuais sobre comunicação e linguagem.

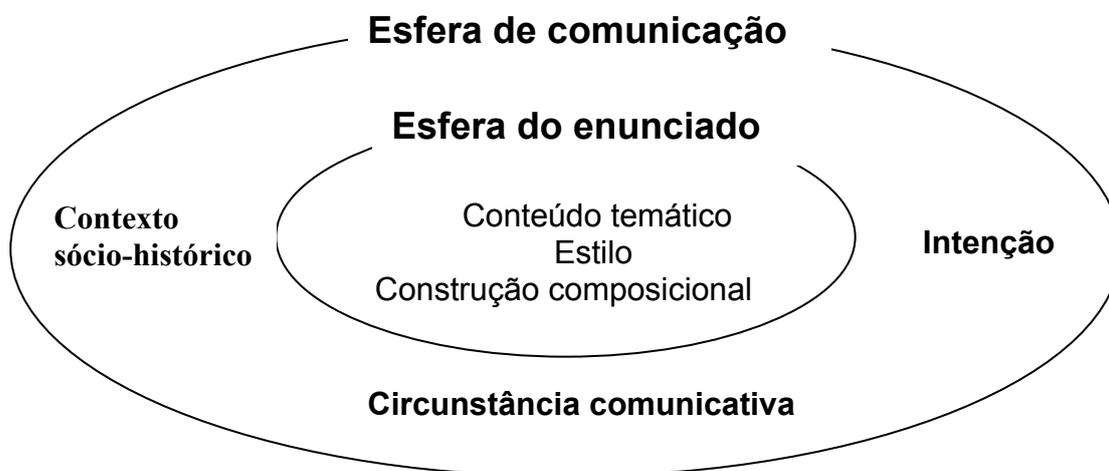
É de Bakhtin o conceito de discurso. No seu livro **Estética da criação verbal**¹⁴, assim o discurso é inserido:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Para efeito didático, essas relações podem ser visualizadas no esquema a seguir:

¹⁴ BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279.

Gêneros do discurso



E é o conceito de Bakhtin sobre gêneros que dá suporte aos conceitos sistematizados por Bernard Scheneuwly e Joaquim Dolz¹⁵, ambos da chamada escola de Genebra, base da maioria dos estudos contemporâneos sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil:

Falemos agora de gênero. Tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, essa noção encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1953/1979), à qual se referem numerosos autores contemporâneos. Pode-se resumir da seguinte maneira sua posição:

- *cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;*
- *três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;*
- *a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.*

¹⁵ SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (trad./org.) ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 25.

2. o conceito de grau na determinação da função estética da linguagem da obra literária:

Ezra Pound já utilizava o conceito de grau na questão da estética literária, ao destacar a especificidade do texto literário, afirmando que “**Literatura** é linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível”.¹⁶

Recentemente, para determinar a variação de grau estético encontrado na análise comparada de obras literárias, Maria dos Prazeres Santos Mendes utiliza critérios estéticos agrupados em dois paradigmas¹⁷:

Paradigma A: *que daria conta da dominante utilitária do texto infanto-juvenil, visto como **meio para** veiculação de valores sociais, em correlação com um uso reforçado pelo hábito, com o mínimo gasto de energia e baseado na identificação e nas associações por contigüidade.*

Paradigma B: *cuja dominante seria a função artística – informação icônica – o que implicaria sem poeticidade do texto, que passa a informar sobre sua própria configuração sensível, apontando para um uso correlato, isto é, criador, inventivo, operando a nível das associações por semelhança.*

Segundo Maria dos Prazeres, a estes paradigmas corresponderiam dois agrupamentos de traços caracterizadores das funções do livro da chamada literatura infanto-juvenil que variariam entre:

- *função utilitária, com as variáveis: referencialidade, funcionalidade, previsibilidade, identificação;*
- *função estética, com as variáveis: textualidade, equacionalidade, diversidade, não identificação.*

Nas palavras de Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira¹⁸, na literatura infantil assim o gênero literário toma corpo:

¹⁶ POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2000, p. 32

¹⁷ MENDES, Maria dos Prazeres Santos. **O estético em diálogo na literatura infanto-juvenil**. São Paulo: PUC/SP, 1994, p. 14/15.

¹⁸ PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo, Ática, 1986, p. 11.

[...], assumir a dominante poética nos textos de literatura infantil é configurar um espaço onde equivalências e paralelismos dominam, regidos por um princípio de organização basicamente analógico, que opera por semelhanças entre os elementos. Espaço no qual a linguagem informa, antes de tudo, sobre si mesma. Linguagem-coisa com carnadura concreta, desvencilhando-se dos desígnios utilitários de mero instrumental.

Palavra, som e imagem constroem, simultaneamente, uma mensagem icônica que se faz por inclusão e síntese, sugerindo sentidos apenas possíveis.

3. a relação entre escolhas de linguagem e efeitos de sentido uma relação presente nos estudos ligados tanto à estética da recepção quanto à retórica tradicional.

A preocupação com a relação entre as escolhas de linguagem e os efeitos de sentido produzidos coloca foco também no **leitor**.

Os estudos da relação texto-leitor recaem sobre a teoria da crítica literária conhecida como **Estética da recepção**. Hans Robert Jauss, um dos representantes dessa crítica, destaca que a estética está nos efeitos produzidos no leitor, ou seja, é impossível analisar os recursos da linguagem sem relacioná-los com os efeitos de sentido, conforme afirma Regina Zilberman¹⁹, ao citar Jauss, um dos principais teóricos dessa estética:

A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida; pelo contrário, deve voltar a ser objeto da reflexão teórica, quando se trata hoje de defender a função social da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados ou iletrados – suspeitam dela. (Hans Robert Jauss)

[...]

*O fato de reafirmar a validade da experiência estética como simultaneamente **prazer e conhecimento** não impede Jauss de atribuir-lhe função transgressora. [...]. Para Jauss, a circunstância de a obra contrariar um*

¹⁹ ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989, p.49 e 54.

“sistema de respostas” ou um código atua como um estímulo para que se intensifique o processo de comunicação; a obra se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que é recebida, apreciada e compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar desse universo de liberdade. De novo o conceito de emancipação se faz presente, desta vez para servir de avalista para a natureza simultaneamente comunicativa e liberadora da criação artística.

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.

Entretanto, Segundo Eagleton²⁰, a preocupação da crítica com os efeitos do discurso sobre o leitor já é antiga, pois, para ele:

[...] existem incontáveis discursos e incontáveis maneiras de estudá-los. O que seria específico ao tipo de estudo em que penso, porém, seria a sua preocupação com os tipos de efeitos produzidos pelos discursos, e como eles são produzidos. [...]. Talvez se trate, na verdade, da forma mais antiga de “crítica literária”, conhecida como retórica. A retórica, que foi a forma de análise crítica conhecida desde a sociedade antiga até o século XVIII, examinava a maneira pela qual os discursos são constituídos a fim de obter certos efeitos. [...] A retórica, em sua grande fase, não foi um “humanismo” preocupado de forma intuitiva com a experiência que as pessoas tinham da língua, nem com um “formalismo”, preocupado simplesmente em analisar recursos lingüísticos. Ela via esses recursos em termos de desempenho concreto – eles eram meios de invocar, persuadir, incitar e assim por diante – e das reações das pessoas ao discurso em termos de estruturas lingüísticas e das situações concretas em que eles funcionavam. Considerava a fala e a

²⁰ EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.282/283.

escrita não apenas objetos textuais a serem esteticamente contemplados ou interminavelmente desconstruídos, mas também formas de atividade insuperáveis das relações sociais mais amplas entre autores e leitores, oradores e público, em grande parte ininteligíveis fora das finalidades e das condições sociais em que se situavam.

4. a estilística como parte da gramática da língua que, em um processo de construção/desconstrução/reconstrução, busca os significados possíveis na superfície e nas camadas mais profundas das relações entre as palavras, analisa os efeitos de sentido das relações entre as palavras nos 3 estratos da linguagem verbal: fonológico, morfológico e semântico.

Considerando a estilística como base da análise crítico-literária, a consulta a um compêndio clássico de estudos literários²¹ a apresentará com a divisão entre:

- **Figuras:** { de palavras
de pensamento
- **Tropos:** { de similaridade
de contigüidade

Divisão que, no **ABC da literatura**²², de Ezra Pound, é assim explicada:

Contudo, as palavras ainda são carregadas de significado principalmente por três modos: fanopéia, melopéia, logopéia. Usamos uma palavra para lançar uma imagem visual na imaginação do leitor ou a saturamos de um som ou usamos grupos de palavras para obter esse efeito.

[...] Para carregar a linguagem de significado até o máximo grau possível, dispomos – como já foi acentuado – de três meios principais:

- 1- *Projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual.*
- 2- *Produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala.*
- 3- *Produzir ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permaneceram na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados.*

(fanopéia, melopéia, logopéia)

²¹ TAVARES, ÊNIO. **Teoria literária**. 11^a.ed. Belo Horizonte: Vila Rica, 1996.

²² POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2002, p. 41 e 63.

Como se observa, a relação entre intencionalidade do discurso, escolhas de linguagem e efeitos de sentido provocados no receptor é ponto comum entre o conceito de discurso de Bakhtin, a estética da recepção de Jauss, a retórica e a estilística.

Para Eagleton²³, a retórica, como teoria do discurso, faz interface com a maioria das linhas da crítica literária incluindo aí a semiótica, a teoria dos signos:

*(...) A retórica, ou a teoria do discurso, divide com o **formalismo**, o **estruturalismo** e a **semiótica**, o interesse pelos recursos formais da linguagem; como a **teoria da recepção**, porém, ela também se ocupa da maneira pela qual tais recursos são realmente efetivos no ponto de “consumo”. Sua preocupação com o discurso como forma de poder e de desejo tem muito a aprender com a **teoria da desconstrução** e com a **teoria psicanalítica**, e sua convicção de que o discurso pode ser uma coisa humanamente transformadora tem muita coisa em comum com o **humanismo liberal**. (grifo nosso)*

5. a teoria geral dos signos ou a semiótica de Charles Sanders Pierce

Embora a parte mais conhecida dos estudos de Pierce sobre semiótica, ou teoria geral dos signos seja a rede triádica de classificação dos signos esquematizado didaticamente por Santaella no quadro²⁴:

Signo 1º. em si mesmo	Signo 2º. com seu objeto	Signo 3º. com seu interpretante
1º. quali-signo	ícone	rema
2º. sin-signo	índice	dicente
3º. legi-signo	símbolo	argumento

é preciso considerá-la dentro de uma rede maior de relações. Santaella²⁵ assim a apresenta ao falar da semiótica de Pierce:

[...] está alicerçada na ética, que se funda na estética, sendo todas as três, semiótica, ética e estética, decorrentes da fenomenologia ou doutrina das categorias, isto é, aquela quase ciência que tem por

²³ EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997. p.283/284.

²⁴ SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 62.

²⁵ Id. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2ed, São Paulo: Experientia, 1998, p.34.

finalidade determinar quais são as categorias mais vastas, gerais e universais das experiências.

Vale dizer que a nova lista de categorias, a que Pierce chegou e que corresponde aos três elementos denominados de primeiridade, secundidade e terceiridade, está na base e permeia todas as teorias desenvolvidas por ele, desde a relação entre a estética, que está para a primeiridade, assim como a ética esta para a secundidade e a semiótica está para a terceiridade, até a própria definição de signo com todas as classificações de signos dela decorrentes.

Na sociedade do conhecimento e da comunicação em que vivemos torna-se cada vez mais importante analisar e entender não só as relações existentes entre os signos como também entre a teoria dos signos, a semiótica, a ética e a estética da qual a literatura faz parte.

Para Lúcia Santaella a semiótica, como doutrina de todos os tipos possíveis de signos, tem uma relação profunda com a literatura como ela explica no trecho abaixo, parte do artigo *Entre-ver a literatura inter-lendo um poema*²⁶:

*(...) parece primordial para a compreensão da literatura confrontar linguagens verbais e não verbais pela simples questão (que se torna complexa porque ignorada) de que a singularidade, força, enigma e fascínio da linguagem literária reside e germina no fato de que aquilo que sempre caracterizou a criação viva e inovadora na literatura é a sua realização entre o verbal e o não-verbal. Daí os tortuosos caminhos da crítica literária que só vê com olhos verbais aquilo que não é mais apenas verbal. Daí a proposta de uma visão semiótica da literatura, pois ver semioticamente significa **inter-ver, ver entre**.*

Mas, para sugerir mais concretamente a relação entre semiótica e literatura, podemos observar que essas relações são internas, isto é, estabelecidas nos limites da própria literatura (o que comumente recebe a denominação de literatura comparada), ou externas que, por sua vez, dizem respeito a dois tipos de delimitação: 1) relações que se estabelecem entre literatura e demais artes; 2) relações entre literatura e demais linguagens tais

²⁶ SANTAELLA, Lúcia **Entre-ver a literatura inter-lendo um poema**. Designos., São Paulo: PUC/SP, n. 6.

*como: jornal, fotografia, telégrafo, cinema, propaganda, revistas, T.V., etc.. Em suma, **visão semiótica diz respeito à percepção nos diferentes tipos de linguagem que os diferentes meios veiculam, percepção esta que inclui todas as operações de inter-influências que uma linguagem pode exercer sobre outras, o que denominamos processo de intersemiotização.** Trata-se, portanto, da captação das ligações (semelhanças e diferenças) existentes entre os diversos tipos de linguagem.*
(grifo nosso)

Portanto a análise crítica do discurso literário de linguagem estruturada *pelo* e no diálogo intercódigos pressupõe uma análise a partir de uma **visão semiótica do texto**: captação das inter-influências que uma linguagem pode exercer sobre outras, uma relação inter-sígnica estruturando a **semiose**, a capacidade infinita de geração do signo de se desenvolver num outro signo, o interpretante do primeiro que, por sua vez, exigirá outro interpretante, um novo signo, em um **processo de autogeração**²⁷ sem fim. Nas palavras de Santaella:

A ação de gerar, cedo ou tarde, interpretantes efetivos é própria do signo cujo caráter não é aquele de uma matéria inerte e vazia à espera de um ego auto-suficiente que venha lhe injetar sentido. Além disso, a semiose não é antropocêntrica. A autogeração não é privilégio exclusivo do homem. Ela também se engendra no vegetal, na ameba, em qualquer animal, no homem e nas inteligências artificiais. Para completar, a teoria dos signos é, por fim uma teoria sígnica do conhecimento. Todo pensamento se processa por meio de signos. Qualquer pensamento é a continuação de um outro, para continuar em outro. Pensamento é diálogo. Semiose ou autogeração é, assim, também sinônimo de pensamento, inteligência, mente, crescimento, aprendizagem e vida.

6. a associação perceptiva como associação de idéias e controle de experiências.

²⁷ SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995, p. 23.

Lucrécia Ferrara²⁸ chama de inferência a capacidade de o homem ser “capaz de fazer brotar uma idéia de outra por uma espécie de sugestão”, ressaltando que “esta capacidade está no âmago da produção de informação através da linguagem”, já que “é ela que faz emigrar a segunda lei da termodinâmica, que governa o conceito de entropia*, das ciências exatas para a teoria da informação e impõe a concepção de um tempo de linguagem num espaço comunicativo entre homens e homens, entre homens e máquinas, entre homens e ambiente.”

Ela explica assim o processo de criação advindo da imprevisibilidade que caracteriza a produção de idéias *no e pelo* diálogo intercódigos:

A cibernética e a teoria da informação, ao assimilarem a noção de entropia no âmago do seu desenvolvimento, trouxeram para as questões da linguagem e das ciências humanas a relatividade dos sistemas de organização da informação destinados a uma deteriorização e perda de nitidez, na medida em que tendem a substituir estados de organização e diferenciação por outros, de caos e indiscriminação.

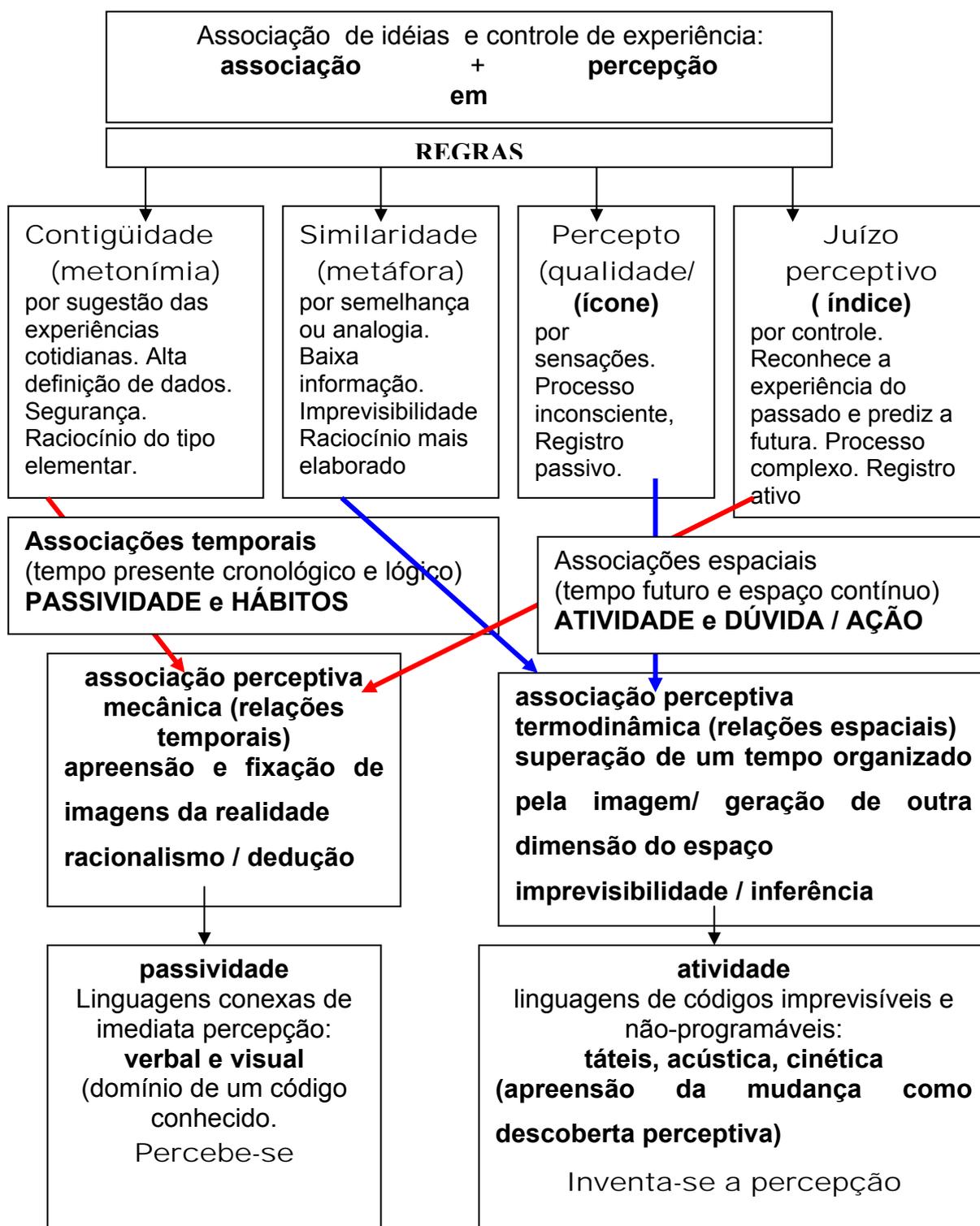
*Essa segunda **lei da termodinâmica**, pela qual o universo tende a aumentar sua confusão à medida que a ordem diminui, **desestrutura, no âmbito das ciências humanas e da arte, a partir do enfoque da linguagem e da informação, os estudos de tipo positivista e determinista, para dar origem a uma ótica atenta ao diálogo de fatos e tendências que revelam um tempo reduzido pela degradação num espaço desorganizado.** Enfrentar essa realidade permitiu perceber o surgimento de um tempo criativo numa organização do espaço. A desorganização do tempo sugere e estimula a descoberta de um outro espaço com outros padrões criativos e organizacionais; todo sistema de idéias, todo código, tende a um desgaste, e a entropia é sua constante ameaça. (grifo nosso)*

²⁸ FERRARA, Lucrécia. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental.** São Paulo: Edusp, s/d, p. 170/171.

* **Entropia**, na comunicação, medida da desordem ou da imprevisibilidade da informação. Cf. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

Para Lucrécia, “*associação e percepção são faces da mesma folha enquanto controles, a primeira, de produção de idéias e, a segunda, da experiência...*”. O esquema que se segue foi feito para, didaticamente, demonstrar como, na concepção da autora, é estabelecido esse sistema de relações:

Sistemas de comunicação e informação: associação perceptiva



Ao refletir sobre a produção de idéias e as possíveis relações entre espaço e tempo, entre inferência e associações, entre percepção e experiência, entre percepção e associação, Lucrécia Ferrara relaciona conceitos de diferentes teorias, mas que adquirem o mesmo significado no estudo de como se dá a associação perceptiva nos sistemas de comunicação, a partir dos pressupostos:

- O homem domina a **produção de idéias** porque descobre:
 - . o **tempo mecânico** (linear, racional) pela capacidade de **deduzir**.
 - . o **tempo termodinâmico** (o da transformação) pela capacidade de **inferir** (inventar, criar)
- A produção de idéias segue **regras de associação** por:
 - . **contigüidade** (metonímicas)
 - . **similaridade** (metafóricas)
- Os sistemas de comunicação e informação também pressupõem o **controle de experiência, a percepção**, além das **associações que levam à produção de idéias**.

Na busca de critérios estéticos para a análise do livro de literatura infantil caracterizado pela linguagem *no* e *pelo* diálogo intercódigos, as reflexões de Lucrécia Ferrara despertaram o interesse da pesquisa porque:

- aproxima conceitos classificatórios – e, por consequência, as teorias que lhe dão suporte – tanto da retórica (metáfora e metonímia) quanto da semiótica (ícone, índice);
- relaciona a intenção nas escolhas de linguagem (teoria do discurso/ Bakhtin) a efeitos de sentido (teoria da recepção/ retórica);
- possibilita, assim, que a análise dos livros que compõem o *corpus* da pesquisa possa transitar com certa liberdade, porém com respaldo acadêmico, entre muitas teorias.

As relações visualizadas no esquema feito a partir do que Lucrécia Ferrara define como associação perceptiva nos sistemas de comunicação encontra eco

nas palavras das autoras do livro *Literatura infantil: voz de criança*²⁹, Maria José Palo e Maria Rosa de Oliveira:

[...]. assumir a dominante poética nos textos de literatura infantil é configurar um espaço onde equivalências e paralelismos dominam, regidos por um princípio de organização basicamente analógico, que opera por semelhanças entre os elementos. Espaço no qual a linguagem informa, antes de tudo, sobre si mesma. Linguagem-coisa com carnadura concreta, desvencilhando-se dos desígnios utilitários de mero instrumental.

Palavra, som, imagem constroem, simultaneamente, uma mensagem icônica que se faz por inclusão e síntese, sugerindo sentidos apenas possíveis.

Ao analisarem a linguagem verbal quanto à intenção e escolhas em relação aos efeitos de sentido, as autoras estabelecem um confronto entre a função utilitário-pedagógica e a função poética – ou estética – do livro de literatura destinado à criança, conforme pode ser conferido no quadro a seguir:

LITERATURA INFANTIL		
	FUNÇÃO UTILITÁRIO-PEDAGÓGICA	FUNÇÃO POÉTICA
INTENÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪capturar o pensamento do leitor; ▪levar à apreensão da verdade social; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ativar a mente receptora; ▪levar à conscientização da natureza universal da arte: generalizar e regenerar sentimentos;
EFEITOS DE SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪Reforço das estruturas do pensamento vigente em educação; ▪recepção passiva e persuasiva; ▪uso unificado da informação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪sugestão de sentido possíveis; ▪recepção ativa: leitor é sujeito capaz de aprender <i>do</i> e <i>com</i> o texto. ▪uso diversificado da informação
CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM	<ul style="list-style-type: none"> ▪linguagem carregada de ideologia ▪associações por contigüidade ▪princípios de sucessividade e de linearidade ; ▪resgate do tempo real; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪linguagem sob a dominante estética ▪associações por semelhança; ▪mensagem icônica que se faz por inclusão e síntese;

²⁹ PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986, p.11.

	▪uso social do discurso literário;	▪sugestão de sentidos apenas possíveis; ▪exercício de experimentação e descoberta
(livro ilustrado)		
INTENÇÃO	▪ dar veracidade à narração; ▪ conferir à palavra simbólica um caráter de índice (real e individualizada);	▪ apontar para si mesmo; ▪ <i>presentar</i> a realidade possível, imaginável, independente de estar em conformidade com a experiência ou com a razão.
EFEITOS DE SENTIDO	▪ materializa, determina e preenche o que a imaginação da criança poderia criar,.	▪convida a outras possibilidades de preenchimento pelo olho da criança.
CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM	▪ imagem é estratégia para criar hábitos associativos; ▪imagem é apêndice ilustrativo da mensagem lingüística.	▪figura é um tipo de construção icônica (visual, sonora ou verbal); ▪diálogo entre imagem e texto verbal: cruzamento de vozes diversas.

Aplicando à leitura do livro de literatura infantil de linguagem em diálogo intecódigos as reflexões de Lucrécia Ferrara³⁰ sobre a noção de espaço como mudança – do pré-desenhado no tempo mecânico e do imprevisível no tempo termodinâmico – é possível aceitar a descoberta de um outro espaço de leitura, que não o do movimento linear que comumente é exigido na leitura das páginas de um livro, aquele espaço que leva o leitor a:

(...) um exercício e a um esforço direcionados para a produção do novo” “porque o homem é capaz de fazer brotar uma idéia de outra por uma espécie de sugestão, a que se dá o nome de inferência.

(....) a capacidade de fazer inferências, capacidade de extrair idéias umas das outras, encontra na linguagem seu acesso natural, na medida em que é nela, e através dela, que se encontra o registro, mas, sobretudo, a figura que transforma a idéia inferida em realidade; a inferência de idéias se dá no próprio âmago de linguagem que faz nascer a idéia e a concretiza. Assim sendo, linguagem não é transporte/embalagem da idéia, mas sua própria representação, está no lugar dela, é de signos que se trata.

³⁰ FERRARA, Lucrécia. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo: Edusp, s/d, p. 170/171.

Depois do exame de tantas teorias em busca das confluências que poderiam dar suporte à análise crítica da linguagem em diálogo intercódigos que caracteriza os livros de literatura infantil, é necessário ainda considerar as palavras de Eagleton³¹ quando diz:

[...] qualquer tentativa de se definir o estudo da literatura em termos de seu método ou de seu objetivo está fadada ao fracasso. Agora, porém, preciso começar a examinar outra maneira de se conceber o que distingue os tipos de discurso, que não é nem ontológica, nem metodológica, mas sim estratégica. [...] Não se trata de partir de certos problemas teóricos ou metodológicos, mas sim de começar com o que queremos fazer, e em seguida ver quais os métodos e teorias que melhor nos ajudarão a realizar nosso propósito. Decidir qual será nossa estratégia não significa predeterminar que métodos e objetos de estudo serão mais dignos. No que respeita ao objeto de estudo, aquilo que decidimos examinar depende muito da situação prática.

Como poderá ser conferido nos capítulos subseqüentes, para a análise da linguagem estruturada *no* e *pelo* diálogo intercódigos que caracteriza o livro de literatura infantil, mais que métodos e teorias, será explorada a confluência de todos os princípios e conceitos até aqui explorados, buscando estabelecer, na comparação entre os diferentes livros, uma gradação entre as duas funções atribuídas a essa literatura: a utilitária, destinada a veicular valores sociais, e a estética, destinada a fazer aflorar o inventivo, a criação.

³¹ EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 289.

CAPÍTULO II – O estético e a esfera de comunicação

Sabe-se que a **literatura**, nas séries iniciais da Educação Básica – e, infelizmente, não só nas iniciais – está, pela intenção e pelo resultado do tratamento dado ao livro literário, no espaço entre a **função pedagógica** – ensinar a ler, apropriar-se do código da linguagem verbal escrita, uma ferramenta a serviço da construção de conteúdos conceituais, atitudinais, ou mesmo procedimentais – e a **função literária** em si, a de fruição da arte, apropriando-se da estrutura da sua linguagem, ao compreender a especificidade de sua natureza.

Um processo de ensino da leitura literária voltado à formação de um sujeito leitor – aquele que questiona, observa, pensa para criar, para “construir ilusões de verdade” – deveria ter por objetivo destruir as “ilusões da Verdade”, ou seja abrir para múltiplas e diferentes verdades, se, como afirma Brito³², for considerado que:

(...) a arte readquire quase clandestinamente uma força de expressividade – faz falar o sujeito, o íntimo informalizável do Sujeito, preso em uma objetividade totalmente organizada.

para concluir que:

(...) a arte contemporânea perfaz-se enquanto arte, constrói ilusões de verdade e destrói as ilusões da Verdade.

Como o mercado editorial, na atual explosão da quantidade de títulos e de coleções, não faz diferença entre o livro literário e o livro ‘paradidático’, é necessário que o mediador do processo – o professor – tenha condições de diferenciar um do outro, para, diferenciando os objetivos de sua abordagem, garantir o sucesso do processo de leitura a que submete o leitor em formação, o aluno. Esse é um grande desafio porque, como diz Bakhtin³³:

*Naturalmente, não há critérios objetivos, comumente acatados, que permitam detectar a objetividade estética, e a convicção é de ordem intuitiva. **Por trás do acabamento e da forma artística, devemos sentir a possível consciência à qual todo esse processo é transcendente, que lhe concede a graça e o acabamento;** além de nossa consciência criadora ou*

³² BRITO, Ronaldo. **O moderno e o contemporâneo**. VVAA – Arte Brasileira Contemporânea. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. Caderno de textos, 1.

³³ BAKHTIN, Mikail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 213/214.

co-criadora, devemos sentir a outra consciência a que se dirige nossa atividade criadora, precisamente por ela ser outra; sentir isso significa sentir a forma que traz a salvação, o valor – a beleza. (Disse mesmo: sentir, e podemos sentir sem praticar ato de consciência num nível teórico ou cognitivo.) Não se pode relacionar uma forma consigo mesmo; quando fazemos isso tornamo-nos outro para nós mesmos, ficamos dominados; de resto, em todas as formas de arte, com a exceção de certas formas líricas ou musicais, relacionar a forma a si mesmo é destruir-lhe o significado e o peso dos valores; torna-se impossível aprofundar e ampliar a contemplação artística, pois a falsidade aparece logo, e a percepção se torna passiva e estiolada. O acontecimento artístico conta com dois participantes: um é passivo-real, o outro é ativo (o autor contemplador); se um dos participantes desaparece, o acontecimento artístico se desfaz, nada mais nos resta senão a ilusão incongruente de um acontecimento artístico – a falsidade (o logro artístico para consigo mesmo); o acontecimento artístico é irreal, na verdade não se realiza. A objetividade artística é a bondade artística; a bondade não pode dispensar o objeto, não pode ter um peso no vazio, e precisa ser confrontada aos valores do outro.

Atribuindo à palavra *bondade* o sentido que lhe dá o dicionário Houaiss, em primeiro lugar - *qualidade de quem tem alma nobre e generosa, é sensível aos males do próximo e naturalmente inclinado a fazer o bem* – fica claro o caráter dialógico da *objetividade artística*, ou seja, a possibilidade relacional da arte ao acolher – e dar voz – a muitas outras vozes.

E, se é difícil ser objetivo quando se quer ser sensível, sentir “*sem praticar ato de consciência num nível teórico ou cognitivo*”, mais difícil ainda quando o leitor está inserido na cultura de massa, em que “*a coincidência dos meios de comunicação com os meios de produção de arte foi tornando as relações entre ambas, comunicações e artes, cada vez mais intrincadas.*”³⁴

³⁴ SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005,p.13.

Walter Benjamin³⁵ já discutia as profundas mudanças produzidas pelo rompimento da antiga polaridade entre cultura erudita e popular propiciada pelos meios eletrônicos, quando falava da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica:

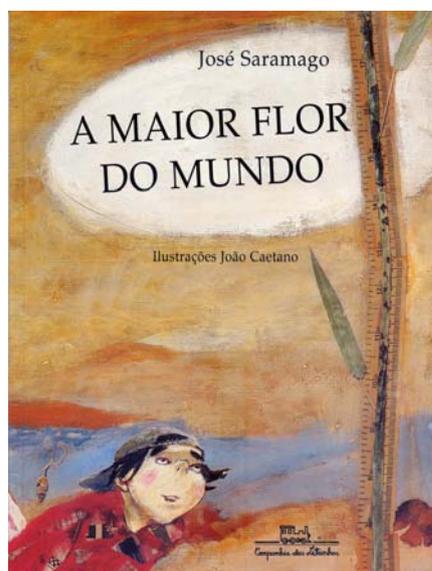
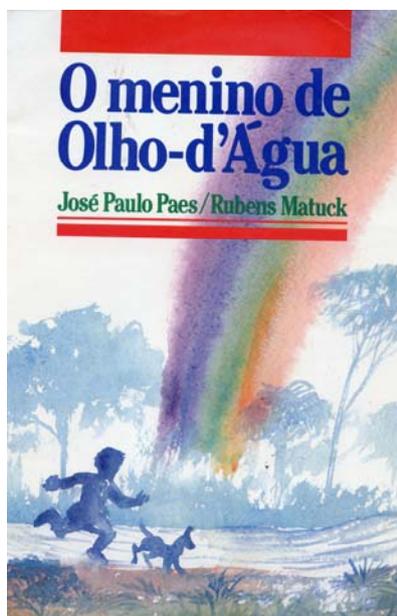
A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin. O comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro. Esse vínculo constitui um valioso indício social. Quanto mais se reduz a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, como se evidencia com o exemplo da pintura. Desfruta-se o que é convencional, sem criticá-lo; critica-se o que é novo, sem desfrutá-lo.

Analisar o livro de literatura infantil em busca da confirmação do que seja arte nesse segmento pode ser, então, analisar **como o livro constrói “ilusões de verdade” e destrói as “ilusões da Verdade”, fazendo falar o sujeito que está preso em uma objetividade totalmente organizada**, ou seja, garantir que a relação entre a obra e o seu receptor seja caracterizada pelo **comportamento progressista: ligação direta e interna entre o prazer de ler e sentir, por um lado, e a atitude do especialista, por outro.**

³⁵ BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ed., São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 187/188.

2.1 A escolha dos livros para a análise comparada e os cronotopos de Bakhtin

Para aplicar à análise do livro de literatura infantil o conceito de Ronaldo Brito de que “arte contemporânea perfaz-se enquanto arte, constrói ilusões de verdade e destrói as ilusões da Verdade” *readquirindo “quase clandestinamente uma força de expressividade – faz falar o sujeito, o íntimo informalizável do Sujeito, preso em uma objetividade totalmente organizada”*, foram escolhidos dois livros que, embora se distanciem quanto à nacionalidade dos autores – um brasileiro e um português - e às datas da edição primeira (1991 e 2001), têm em comum o fato de a linguagem estar estruturada *no e pelo* diálogo intecódigos: ***O menino de Olho-d’Água***³⁶ e ***A maior flor do mundo***³⁷.



Em ambos, o retorno às origens é abordado tanto do **ponto de vista mítico da criação do mundo** - não é por acaso que o menino-herói de José Paulo Paes recebe o nome de Genésio: “ *E de mãos dadas Genésio / mais seu Carlos foram juntos / anunciar aos vizinhos / o milagre da nascente.*” – e que o “herói menino” de Saramago, “...*como menino especial de história, achou que tinha de salvar a flor.*” (...) “*este menino foi levado para casa, rodeado de todo o respeito, como obra de milagre.*” – quanto **do ponto de vista metalingüístico da criação / recriação do**

³⁶ PAES, José Paulo e MATUCK, Rubens (il.) **O menino de Olho-d’Água**. São Paulo: Ática.

³⁷ SARAMAGO, José e CAETANO, João (il) **A maior flor do mundo**. Lisboa: Editorial Caminho S/A
São Paulo: Companhia das Letrinhas.

texto, ou da história, como pode ser observado ao se destacarem os trechos finais de ambos:

- em **O menino de Olho-d'Água** : *...É que a vida recomeça/ a cada dia e uma história / só termina porque alguém / tem, pra contar, outra história.*”;
- em **A maior flor do mundo**: *“ Quem sabe se um dia virei a ler outra vez esta história, escrita por ti que me lês, mas muito mais bonita?...”*

Segundo Mircea Eliade³⁸,

Através da lembrança, da anamnese, há uma libertação da obra do Tempo. O essencial é recordar todos os acontecimentos testemunhados no curso da duração temporal. Essa técnica relaciona-se, portanto, à concepção arcaica longamente discutida por nós, a saber, a importância de se conhecer a origem e a história de uma coisa para poder dominá-la. (...)

(...) O conhecimento da origem e da história exemplar das coisas confere uma espécie de domínio mágico sobre as coisas. (...) Devemos, contudo, precisar desde já que a memória é considerada o conhecimento por excelência. Aquele que é capaz de recordar dispõe de uma força mágico-religiosa ainda mais preciosa do que aquele que conhece a origem das coisas.

Além do que se apreende nos estudos de Mircea Eliade sobre o mito do eterno retorno, pode-se aproximar os dois livros, utilizando o conceito e a classificação dos cronotopos³⁹, que, etimologicamente, significa tempo/espaco e, segundo Bakhtin, são unidades **para estudar textos de conformidade com a razão e a natureza das categorias temporais e espaciais representadas.**

Segundo Bakhtin⁴⁰,

(...) a arquitetônica do mundo da visão artística não organiza só o espaço e o tempo, organiza também o sentido; a forma não é só forma do espaço e do tempo, é também forma do sentido. (...); mas também o enfoque do sentido peculiar ao herói recebe um significado estético: o lugar interior que ele ocupa no acontecimento da existência, sua posição de valores será extraída do acontecimento e receberá acabamento artístico; a escolha dos elementos significantes, que se opera no

³⁸ ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva, 1998, p.83

³⁹ CLARK, Katerina e HOLQUIST Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

⁴⁰ BAKHTIN, Mikail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 153.

acontecimento, determina também a escolha dos elementos correspondentes que lhe são transcendentais e lhe proporcionam o acabamento, o que se expressa pela diversidade das formas do todo significativo que o herói apresenta.

Os cronotopos, segundo Bakhtin, classificam-se em:

- . da aventura: entre o acaso e a ficção;
- . da vida privada e do cotidiano
- . biográfico e a vida na praça pública
- . do idílio e da natureza,

A análise dos livros, sob essa ótica, leva a concluir que existe mais uma coincidência entre ambos: pode-se aproximar os dois livros pelo **cronotopo do idílio e da natureza**. Em ambos é a busca da utopia, a salvação da natureza, considerada o bem maior, que o ato heróico se processa: em ***O menino de Olho-d'Água***, o de reconstruir o paraíso perdido, mostrando como “Olho-d'Água já não era um nome de mentira, uma palavra vazia” e, em ***A maior flor do mundo***, é o de salvar a flor da “grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris”. Verifica-se, assim, que ambos têm as seguintes características desse cronotopo:

- o idílio é uma extensão da natureza;
- o corpo está ligado a um lugar e ao mundo do trabalho agrícola, em harmonia com os fenômenos da natureza e com o tempo folclórico;
- a visão de mundo histórico tem base nas imagens folclóricas: a canção popular, a lenda heróica e histórica, a saga.

Considerando que, como afirma Bakhtin, o **traço básico** desse cronotopo, o da experiência, **é a supremacia do visível**, “*na visibilidade do tempo é possível entender o processo de concretude das relações temporais*”, pode-se afirmar que nos dois livros é o **tempo idílico**, o da “*vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu*”, na voz do narrador de *A maior flor do mundo*, ou o dos “*Meninos como você/ ou como eu de uma outra data,/ no tempo em que era pirata.*”, na voz do narrador de *O menino de Olho-d'Água*, que une os heróis das duas histórias:

- o herói-menino da epopéia de salvamento da maior flor do mundo, o que *“saíra da aldeia para ir fazer uma coisa muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos”* em oposição ao personagem –narrador, o velho escritor que tem *“muita pena de não saber escrever histórias para crianças”*;
- o herói-menino que, a partir da memórias do velho amigo, cria o Parque de Olho-d’Água, o paraíso, terminando a história *“de era uma vez um menino / e um velho, os dois se juntando/ por fim num menino-velho/ ou velho menino, como/ o agora juntou-se ao outrora.”* no livro de autoria de Rubens Matuck e de José Paulo Paes.

As duas histórias, segundo os cronotopos definidos por Bakhtin poderiam ser classificadas na categoria de **“formação”**, pois:

- quanto ao **herói**, nota-se que há uma unidade dinâmica, o homem é que se forma: de criança/adolescente idealista/sonhador para adulto prático/experiente. Existe nos dois casos uma grandeza constante, apesar de variável, nos heróis, fazendo com que mudanças ocorridas com eles provoquem mudanças no enredo;
- quanto à **ação**, há uma temporalidade cíclica que transforma a vida numa escola do mundo, no interior de uma época.

As semelhanças notadas entre as obras, entretanto, não diminuem a **singularidade do estilo do discurso de cada uma**, ao contrário, acentuam essa característica do fazer artístico, demarcando *“...o traçado das fronteiras entre o autor e o herói, entre o portador do conteúdo de sentido da vida e o portador de seu acabamento estético.”*⁴¹

Conhecer a origem do processo de criação do mundo - e das histórias - pode ser uma das finalidades pedagógicas inerentes ao **conteúdo temático** das duas obras mas uma reflexão que busca pelo estético exige uma análise dos outros dois elementos que compõem a esfera do enunciado: o **estilo** e a **construção composicional**. É o que será feito no capítulo seguinte.

⁴¹ BAKHTIN, Mikail. *A estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 151.

2.2 A valorização da palavra literária

Nas escolhas de linguagem feitas pelos autores dos textos dos dois livros, podem ser observadas as **invenções de linguagem, predomínio da imaginação e da intenção estética**, tais como:

1- escolhas que estabelecem ambigüidade e exploram a polissemia



Em *O menino de Olho-d'Água*, essa ambigüidade já se apresenta no título, pois, se falado ou ouvido, provoca diferentes efeitos de sentido: menino de olho da cor da água (olhos claros), menino com lágrima nos olhos, menino chorão. A leitura atenta da escrita do título – nome composto (uso do hífen), letra maiúscula (nome próprio) - é que objetivamente classifica *Olho-d'Água* como o nome do lugar de onde o menino vem. No momento do início da leitura do livro, cabe ao leitor desconfiado a escolha da hipótese mais significativa. Autonomia, liberdade, escolha.

Também a ambigüidade provocada pela possibilidade de o registro significativo ser escrito ou oral é explicitamente explorada em brincadeiras com as palavras calçadas/ calça, saciedade/saci, pailhaço/ pai do palhaço. Há outros jogos de linguagem em que uma ambigüidade mais sutil é estabelecida tais como os efeitos polissêmicos resultantes de:

- a troca da função da palavra, como é o caso de “*era uma água muito **cara**,/ custava os olhos da **cara***”: adjetivo / substantivo.
- a aproximação de palavras de som parecidos: “... até o prefeito dela/ se chamava seu **Fonseca**/ porque tinha em sua casa uma **fonte**. Só que **seca**.”



No livro *A maior flor do mundo*, as marcas da **ambigüidade** no texto verbal são muito sutis, mas de efeito significativo profundo, como pode ser conferido nos exemplos que se seguem:

- “*Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho **pena***. (ter pena é ter dó ou ter a ferramenta de escrita?).
- “*Não se temam, porém, aqueles que fora das cidades não **concebem** histórias nem sequer infantis*. “(conceber: gerar ou entender?)

- “..Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta **sem literatura**: “Vou ou não vou?” E foi.” (literatura como arte ou como registro escrito?)

2- escolhas para ressaltar a sonoridade da linguagem verbal

Em *O menino de Olho-d'Água*, o jogo entre verso e prosa que estrutura o texto verbal, permite efeitos sonoros que resultam tanto do ritmo ditado pelos versos e



rimas, algumas altamente elaboradas tais como *por que/ você, água/ mágoa*, quanto pelas assonâncias e aliterações presentes também nos trechos em prosa, tais como o efeito de childeio no trecho: “Porque, **sem passarinhos, as árvores não têm voz e, sem árvores, os passarinhos não têm casa. Assim também, rio sem peixe é rio sem**

vida, e peixe sem rio é peixe morto” a estimular o lamento pela existência de “um caminho sem árvore ou passarinho”.

Nesse livro, o jogo com a sonoridade da linguagem também está presente nas **onomatopéias** (glub, glub, glub), **trocadilhos** (palhaço e pailhaço), **repetições** (4 vezes a palavra seca em uma única estrofe: Olho-d'Água era tão **seca/** já virara **carne-seca/** uma cidade tão **seca/** tinha em sua casa uma fonte. Só que **seca**).



Em *A maior flor do mundo*, o uso abundante de sinais de pontuação - as reticências, o travessão, os pontos de exclamação, os parênteses, as aspas - surpreende quem conhece José Saramago de outros textos, mas garante o ritmo significativamente marcado na prosa. Sutis combinações sonoras conferem à narrativa em prosa características da prosa poética como em “*desce ao **rio** (...)a todos nós **permitiu**.”* e palavras curtas acompanhadas de repetições pontuadas produzem o efeito acelerado que os fatos narrados exigem: “(...) e quando chegou lá acima, que viu ele? **Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino...**”

Nos trechos com intenção mais estética, como a de provocar efeitos sinestésicos, o ritmo é também marcado por assonâncias e aliterações que, embora sutis, acentuam o jogo sonoro no texto: “...um **cheiro de caule sangrado de fresco como uma veia branca e verde**” - envolvimento de sensações olfativas, visuais,

táteis. Palavras curtas acompanhadas de repetições pontuadas ampliam o efeito acelerado que determinado trecho da narrativa exige: “(...) e quando chegou lá acima, que viu ele? **Nem a sorte# nem a morte#, nem as tábuas# do destino#...**”

Se o desvendamento do estranho, do inusitado, do inédito nas formas de narrar e nos arranjos textuais é sempre um desafio para aqueles que estão familiarizados com o código verbal escrito, mais desafiador seria para o leitor que está em processo de formação como leitor do texto verbal escrito.

Entretanto, no caso dos dois livros analisados, comprovando as palavras de Brito transcritas no início da análise - *o comportamento progressista se caracteriza pela ligação direta e interna entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista* – é de chamar a atenção o fato de que ambos tiveram aceitação tanto pelo público a que se destinam pelo catálogo a que pertencem nas duas editoras – o infantil - quanto pela crítica pois:

- a compreensão e aceitação do livro pela criança podem ser avaliadas positivamente pelos números de edições e de impressões que representam a circulação / leitura dos livros: o exemplar analisado de *O menino de Olho-d'Água*, estava, em 2002, na 6ª impressão da 6ª edição e *A maior flor do mundo*, segundo informações da editora fornecidas por e-mail está na 5ª impressão da primeira edição, em 2006.

- a repercussão entre a crítica especializada também foi significativa, pois o livro *O menino de Olho-d'Água* foi premiado em 1991 com o Prêmio Ofélia Fontes, de Melhor Livro de Literatura Infantil pela *Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ)*, com Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil e Jabuti de Melhor Ilustração e ainda com o prêmio da UBE (União Brasileira de Escritores) e o livro *A maior flor do mundo*, além de receber o título de *Altamente recomendável pela FNLIJ, categoria criança*, recebeu de um texto crítico que tem a criança como público-alvo, a do jornal *Folhinha de S. Paulo*, já na época em que foi lançado, elogios principalmente quanto à poeticidade da linguagem (cf. Anexo 1) e ao uso da metalinguagem: o ato de escrever ficção para criança em paralelo à narração da viagem do menino do conto em busca da salvação da maior flor do mundo.

2.3 O diálogo intercódigos e a dominante estética



desenhos”.

O livro ***O menino de Olho-d'Água*** tem um projeto diferenciado dos demais livros infantis que se caracterizam pelo diálogo intercódigos. Como consta da página de rosto, a José Paulo Paes são creditados “prosas e versos” e a Rubens Matuck “argumentos e

Argumento, segundo a enciclopédia⁴², pode ter o sentido de assunto, enredo, matéria, tema, sinopse. Assim, pelo modo como foram registrados os créditos do livro, pode-se pressupor que o **autor do enredo da narrativa** seja o ilustrador, e o poeta seja o seu primeiro leitor, como “tradutor” do texto visual para o texto verbal, com a **intenção** de comunicar-se com a criança, o provável receptor de um livro que consta do catálogo de literatura infantil.

Para um leitor mais ingênuo, a utilização de um recurso cinematográfico - cenas em seqüência - sem o suporte técnico da projeção do movimento poderia dificultar a percepção das relações estabelecidas pela sucessão de imagens. Os diferentes elementos da narrativa - personagens, ação, tempo, espaço – focados em alternância pode não deixar claras as relações existentes entre eles, conforme pode ser observado na seqüência que se segue:



Segundo Lucrécia Ferrara⁴³

(...) é importante notar que a leitura não-verbal é dominada pelo movimento porque, para concentrar o que se apresenta disperso, é necessário operar com rapidez para não perder informação e para

⁴² GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL, v.2, p. 415.

⁴³ FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. 3ed. São Paulo: Ática, 1993, 25.

acompanhar o ritmo acelerado da associação de idéias à medida que a atenção se desloca no espaço e sobre ele. É possível prever certa disritmia e certa assimetria entre o que é registrado pela atenção e o que o leitor consegue produzir na leitura, daí o caráter relativo e parcial dessa prática, que, de saída, se propõe como provisória; sua verdade tem a mesma duração do movimento que a sustenta.

E é nesse ponto, o de ampliar a duração do movimento que sustenta a leitura do visual, que o texto verbal de José Paulo Paes vai atuar.

O projeto gráfico do livro em relação ao texto verbal utiliza tipo de letra e cor de fundo diferentes para os versos e a prosa de José Paulo Paes. Esse recurso não só separa uma forma da outra, como também amplia as possibilidades de leitura: para uma leitura linear da narrativa, há o apelo do ritmo determinado pelos versos rimados. Essa leitura será a que, provavelmente, o leitor mais ingênuo fará em primeiro lugar, porque a associação do verbal em versos com a imagem é previsível, portanto mais imediatamente percebida.

O trecho em prosa exige mais tempo do leitor ao envolvê-lo ludicamente no jogo de possibilidades de significação de palavras e de coisas da vida, interrompendo a linearidade da narrativa estruturada no diálogo versos/ imagem. O texto verbal em prosa em diálogo com a imagem indicia significados o que, para Lucrecia Ferrara⁴⁴

(...) constitui uma complexa operação da mente receptora acionada, de um lado, pela sensação, de outro, pela atenção. A atenção é um ato indutivo que controla espontaneamente ou cria condições artificiais de controle das sensações provocadas por agressões aos sentidos e decorrentes de fragmentos ambientais, circunstanciais e imprevistos.

Sensação e atenção em sintonia exigem uma percepção ativa do leitor, já que estimulam inferências, a partir das relações estabelecidas *no* e *pelo* diálogo texto verbal em prosa/ imagem, conforme pode ser conferido nas reproduções que se seguem:

⁴⁴ FERRARA, Lucrecia D'Alessio. **Leitura sem palavras**. 3ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 23

(A)

O menino desta história Morava numa cidade que, de tão pequena, tinha uma só rua, uma só. Olho-d'Água se chamava a cidade do menino, mas quase ninguém de lá se lembrava mais por que ela se chamava assim. Eu não sei. Sabe você?

(C)

*Engraçados, os nomes. Nem sempre se parecem com as coisas. Por exemplo: por que chamar de **calçada** a parte da rua onde a gente anda, se essa parte da rua não usa sapato nem calça? Em compensação, há palavras que precisam ser inventadas. Por exemplo: **saciedade** para quando a gente quiser dizer uma sociedade só de sacis, ou **pailhaço**, quando a gente quiser falar do pai do palhaço.*

(A)

Ora: Olho-d'Água não tinha água nenhuma. Nem árvores. Tinha mesmo era poeira, sol demais, sombra de menos. Até água de beber vinha de longe, trazida de carroça ou caminhão. Era uma água muito rara, era uma água muito cara, custava os olhos da cara.

(C)

Seria por isso que a cidade se chamava Olho-d'Água? Quem não tinha dinheiro quase que precisava dar um olho em troca de um copo d'água. Você que tem água à vontade na torneira da sua casa nem imagina como ela é valiosa. Vale mais do que ouro. Já experimentou beber ouro para matar a sede?

(B)



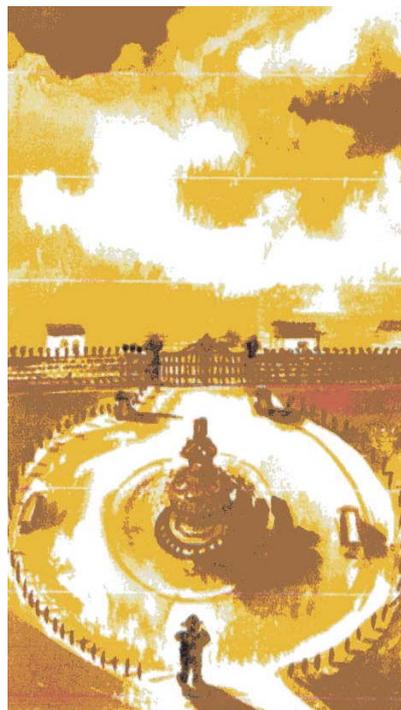
(B)



(A)

Olho-d'Água era tão seca
que a carne fresca, comprada
no açougue, ao chegar-se em casa
já virara carne-seca.
Uma cidade tão seca
que até o prefeito dela
se chamava seu Fonseca
porque tinha em sua casa
uma fonte. Só que seca.

(B)



(C)

*Sabem que, de tanto falar em secura, até eu já estou com a garganta seca? Por isso, antes de continuar a história, acho bom tomar um go(**glub glub glub**)le de água. Agora sim, posso continuar. Continuar a história do menino de Olho-d'Água cujo nome de batismo era, esqueci-me de dizer, Genésio*

O texto verbal em verso (A), ao expressar idéias que se aproximam das idéias sugeridas pelo texto visual – *menino, cidade sem água (predominância da cor de terra, água transportada de caminhão* – reforça a definição de dados que o texto visual (B) apresenta, estabelecendo entre eles uma **relação de contigüidade**, ou seja, a constatação de elementos comuns aos dois textos aproxima o texto verbal do texto visual. Ao ampliar a definição de dados, o diálogo verso/ cena visual, estimula no leitor o raciocínio do tipo elementar, lógico e passivo, mesmo quando amplia alguns significados com construções verbais, que por exigirem inferência, não encontram correspondência explícita visualmente tais como “água rara”/ “água cara”/ “custava os olhos da cara”.

Entretanto, ao contrário do que acontece na relação verso/ilustração, a aproximação entre o texto em prosa e a respectiva ilustração exige do leitor um raciocínio mais elaborado, pois pressupõe a **aproximação por semelhança** entre as idéias expressas pelos textos, obrigando o leitor a “preencher” o espaço de intersecção entre o dito verbalmente e o que pode ser visto. Rompe com a linearidade do processo interpretativo, exigindo inferência, criação de analogias para

estabelecer uma relação de **similaridade** entre os questionamentos e as reflexões quanto :

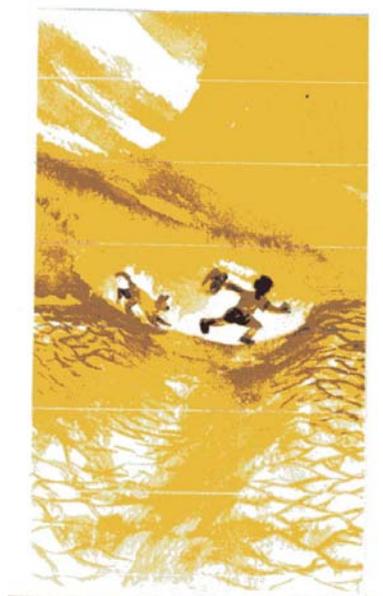
- aos significados dos nomes – “ *por que chamar de **calçada** a parte da rua onde a gente anda, se essa parte da rua não usa sapato nem calça?*”;
- o valor da água – “ *Vale mais do que ouro. Já experimentou beber ouro para matar a sede?*”;

e as cenas visualizadas – predominância da cor marrom que, ao sugerir seca, calor, terra, potencializa a ausência de água expressa no verbal sugerindo, por inclusão e síntese, a secura que o **glub, glub, glub**, estrategicamente colocado no meio da palavra **gole**, parece saciar: a urgência da água, cuja imagem icônica está sinesteticamente sugerida tanto pela sensação de secura provocada pela escolhas de linguagem na criação da ilustração – a predominância do amarelo queimado reforçada pela presença do marrom sugerindo calor, seca, ambiente tórrido – quanto pelo registro da onomatopéia que reproduz sonoramente o processo de ingestão apressada do gole de água.

A página dupla seguinte reforça, tanto na narrativa visual quanto na verbal em verso, o aspecto rotineiro do cotidiano do menino que o leitor já sabe chamar-se Genésio:

Todo dia de manhã
Genésio ia para a escola
passando por um caminho
sem árvore ou passarinho,
atravessando um rio seco
sem nem sombra de peixinho.
Verde ele só conhecia
o da bandeira, nos dias
de feriado nacional
quando a hasteavam na escola.

Será que foram as árvores que inventaram os passarinhos ou os passarinhos que inventaram as árvores? Porque, sem passarinhos, as árvores não têm voz e, sem árvores, os passarinhos não têm casa. Assim também, rio sem peixe é rio sem vida, e peixe sem rio é peixe morto.



Note-se que a relação entre os significados do texto verbal em verso e da ilustração se dá por **contigüidade** ou seja pela **proximidade dos elementos** dos textos nas duas linguagens, tanto os comuns – ida à escola, caminho sem árvore, travessia de rio seco – quanto os destacados pelo contraste da oposição presença/ausência entre um texto e outro: o verde.

A relação de contigüidade causada pelo estranhamento que a **ausência** do verde que se pressupõe ser comum existir – árvore, passarinho, peixinho – é reforçada na **reiteração da negativa** contida no texto em prosa que, na resposta dada à pergunta sobre o que foi inventado primeiro, usa cinco vezes a palavra *sem*, e duas vezes a palavra *não*.

Estranhamento e negativa da vida que preparam para a continuação da narrativa que, na página dupla seguinte tem início com uma adversativa “*Um dia porém*”...seguida de duas exclamações que introduzem o que anteriormente tinha sido negado (vida e voz): “– *que espanto!- uma poça d’água, e ouviu – outro espanto! – um som de gota a gota pingando.*”

Um dia porém Genésio,
quando voltava da escola,
teve a maior das surpresas:
avistou num velho muro,
no chão, embaixo, uma poça
– que espanto! – uma poça d’água,
e ouviu – outro espanto! – um som
de gota a gota pingando.
O coração deu um salto
no seu peito e ele fez alto.

*Uma gota d’água parece coisa tão minúscula
e tão sem força que ninguém lhe dá atenção.
No entanto, pingando dia e noite sobre a mais
dura das pedras, uma gota d’água pode até furá-la.
E três gotinhas de vacina contra a paralisia infantil
podem salvar a vida de uma criança. Palmas para
as gotas, então, menina!*



Entre os versos e a imagem, outra vez se estabelece a relação por contigüidade: a aproximação de Genésio – a ponto de ver e ouvir – o que era

surpreendente é visualmente traduzida pelo recurso da imagem “em close” de parte do seu corpo, a mão, próxima à água, representada pelas gotas de cor e tons do azul, outra cor primária quebrando a predominância da cor primária utilizada até então, o amarelo e suas composições em tons de marrom. A narrativa em verso em diálogo com a ilustração estimula uma associação perceptiva mecânica já que é comum, na vida real, o gesto de “sentir” pelo tato o que nos surpreende pelo olhar ou pelo ouvido.

O texto em prosa, ao contrário do que nos impõe o hábito associativo linear, obriga o leitor a fazer associações perceptivas mais complexas, já que tem de inferir a importância do achado, tanto para o coletivo, para o povo, a partir da re-significação do ditado popular “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura” transformado em *“pingando dia e noite sobre a mais dura das pedras, uma gota d’água pode até furá-la”*, quanto para cada criança, a partir da metáfora da garantia de salvação dos movimentos: três gotas de água que podem romper duros obstáculos registrados por “três gotinhas de vacina contra a paralisia infantil (que) *podem salvar a vida*” (de uma criança).

E o clímax da narrativa é percebido somente se, por inferência de que as três gotas, agora tão personagens quanto o menino de Olho-d’Água, são a salvação: no verbal, três gotinhas de uma vacina que garante a salvação (contra o sofrimento da paralisia) de crianças, e no visual, as três gotas de água como o elemento transformador de Olho-d’Água: a introdução do azul, uma outra cor primária, surpreende pelo estranhamento, pelo inusitado na quebra da hegemonia da cor amarela, predominante até então.

Observando o jogo de cores nas cenas em seqüência:

● **situação inicial e crescente complicação até o conflito:**



- **clímax (tensão maior/ mudança)**



- **desfecho (resolução do conflito)**



Visualmente, a partir da introdução da cor azul, a da água, o menino, personagem predominante nas imagens anteriores, desaparece das cenas ou só aparece como personagem coadjuvante – identificado porque acompanhado do cachorro- na cena em que há o arco-íris, outro símbolo de transformação.

A mudança visualmente percebida também acontece na estruturação do diálogo entre o texto visual e o texto verbal porque, a partir desse ponto, as relações entre imagem visual e texto verbal são mais facilmente percebidas no texto em prosa, ao contrário do que acontecera antes.

Ao voltar a si do espanto, Genésio se perguntou de onde vinha a misteriosa gotinha numa cidade onde nunca se viu água. Nunca? Ele aí se lembrou de um velhinho que morava lá perto do cemitério. Só ele talvez pudesse explicar esse mistério.



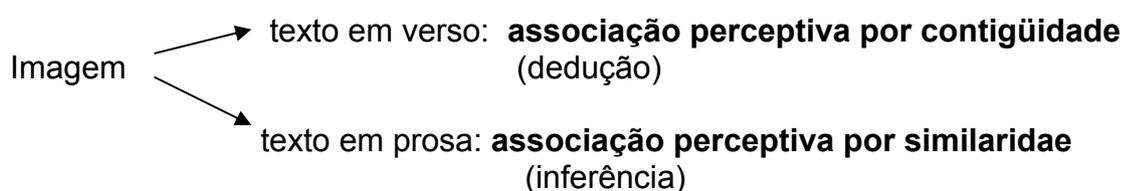
Os velhos sabem mais do que os moços porque, tendo vivido mais, têm mais experiência de vida. Vocês sabem o que é isso? Vou dar um exemplo. Tenho lá em casa um gatinho que gostava muito de correr atrás das vespas que voavam por cima das flores do jardim. Mas um dia uma vespa lhe deu uma ferroada no focinho. Depois, disso, ele nunca mais quis correr atrás de vespa. Porque adquiriu experiência de vida.

Note-se que a imagem do “pulo do gato” só adquire significado na seqüência narrativa visual a partir do estabelecimento da relação de contigüidade com o texto em prosa, principalmente nas palavras do narrador em primeira pessoa: “Tenho lá em casa um gatinho que gostava muito de correr atrás das vespas...”.

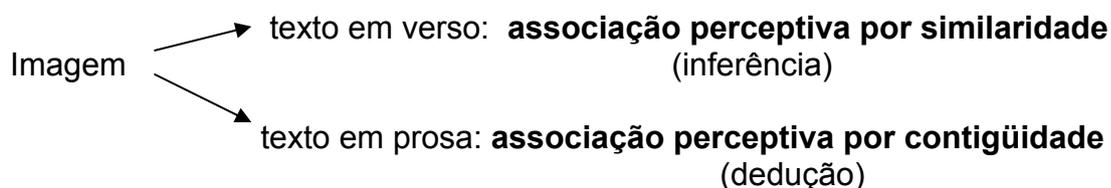
O leitor terá de inferir que é a experiência de “*um velhinho que morava lá perto do cemitério*”, “o pulo do gato”, a possibilidade de resolver o mistério e “salvar” tanto as crianças quanto o povo. Nesse caso, é o diálogo entre a imagem e o texto em prosa que indicia para o leitor essas complexas relações de significado.

Em um esquema, pode-se visualizar a mudança do modo de as associações perceptivas entre o texto verbal e o visual se processarem assim:

- **situação inicial e crescente complicação até o conflito**



- **início do desfecho (resolução do conflito)**



A partir do encontro do menino Genésio com o seu Carlos, o velhinho, a narrativa verbal ganha força em relação à visual porque se estabelece entre o texto em verso e o texto em prosa uma relação de completude tal, que a imagem passa a ser somente a “ilustração” do que é descrito em palavras, como se pode ver na página do livro reproduzida a seguir:

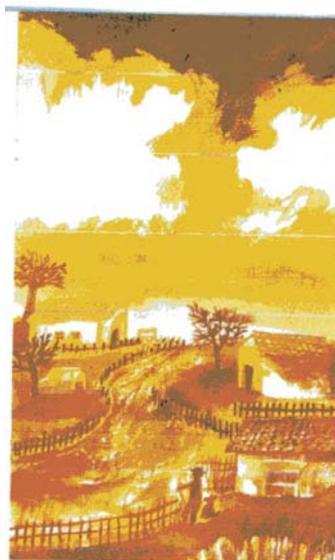
Genésio encontrou seu Carlos
(esse o nome do velhinho)
arrumando antigas fotos
no seu álbum de lembranças.
Genésio então lhe falou
Daquilo que descobrira.
Perguntou-lhe de onde vinha
aquela misteriosa água.
Seu Carlos lhe respondeu
com voz de saudade e mágoa:



- *“Vem do olho-d’água que, por algum milagre, reapareceu depois de tantos anos. Antigamente, tudo isto aqui era uma grande mata e na beira do caminho, sob as sombras das árvores, havia uma pequena nascente ou olho-d’água que formava um riacho. Ali os viajantes paravam para descansar e matar a sua sede.*

Além disso, a continuidade da narrativa verbal supera a divisão das páginas, como demonstra a continuidade da fala do seu Carlos nas páginas seguintes:

“Dividido o descampado
em lotes, vieram pessoas
de toda parte comprá-los.
Cada qual cercou o seu
Com um muro e dentro dele
Ergueu a própria casinha.
Mas ninguém se preocupou
Em de novo plantar árvores.
Embora agora habitado,
continuava descampado.



“As pessoas que vinham morar em Olho-d’Água diziam que árvore custava muito a crescer e que quando crescia sujava a

rua de folhas. Como se não houvesse vassoura para varrer ou como se não valesse a pena esperar que as coisas cresçam. Nesse caso, ninguém então ia querer mais ter filhos, que também demoram a crescer e também dão trabalho para criar.

“E Olho-d’Água se tornou uma palavra vazia que não dizia mais nada: nem riacho de águas frescas nem canto de passarinhos nem vento por entre as folhas. Como concha há tanto tempo longe da praia que nela já não se pode escutar nenhum barulho de mar.

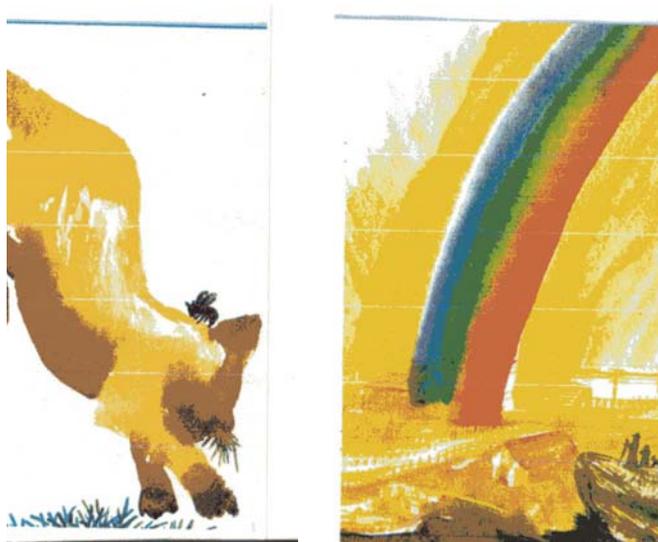


“Por isso, Genésio, não foi à toa que você tornou a encontrar a nascente desaparecida. Olho-d’Água está cansado de ser um nome de mentira, quer ser de novo um nome de verdade. E escolheu você, Genésio, para realizar essa tarefa tão importante. Eu gostaria de ajudá-lo nisso: nada melhor do que um velho e um menino – o começo e o fim da vida – para fazer com que o fim volte a ser um recomeço.”

Na página que encerra a narrativa de memória do seu Carlos, é necessário apreender a transformação que o diálogo intercódigos estabelece. O trecho *“Eu gostaria de ajudá-lo nisso: nada melhor do que um velho e um menino – o começo e o fim da vida “ – e as figuras do velho e do menino se aproximam por contigüidade já que há uma alta definição de dados entre eles. Entretanto, para aproximar a imagem do arco-íris do trecho “tornar a encontrar a nascente desaparecida”, o leitor terá de fazer uma aproximação metafórica: nascente= começo de vida/ arco-íris = começo de um outro tempo (final das chuvas/ início de tempo “bom”).*

A imagem do arco-íris causa estranhamento quando rompe com a homogeneidade da cor da paisagem e das figuras humanas – a profusão de cores do arco-íris contrasta com a monocromia predominante nas imagens anteriores - e ganha força ao ocupar o centro do texto visual.

As imagens - símbolo da experiência (o pulo do gato), e da esperança/ renovação (o arco-íris)...



...preparam visualmente o leitor para a percepção de uma relação icônica, exigindo, pela imprevisibilidade que instala, maior capacidade de inferir significados.

O diálogo intercódigos estabelecido pela imagem do peixe aflorando à superfície da água ao lado do texto verbal mais instala dúvidas que certezas no leitor, estimulando-o a levantar hipóteses de significado.

E assim acaba esta história
de era uma vez um menino
e um velho, os dois se juntando
por fim num menino-velho
ou velho menino, como
o agora juntou-se ao outrora.
É que a vida recomeça
a cada dia e uma história
só termina porque alguém
tem, pra contar, outra história.



Note-se que a imprevisibilidade instalada pelo diálogo intercódigos nessa página dupla é ampliada pelo estranhamento que a mudança da seqüência narrativa do texto verbal instala: não há texto verbal em prosa.

Tomando a teoria de Lucrecia Ferrara⁴⁵ sobre o sistema de comunicação e de informação esquematizada na página 32 desta dissertação, pode-se falar que ocorre aí a **associação perceptiva termodinâmica**, a da mudança, a que, superando o tempo, gera uma outra dimensão do espaço. Espaço/ tempo da imprevisibilidade em que é necessário inventar-se a percepção.

É o símbolo, a linguagem, colocando em marcha todo o processo de relação intersignífica a estimular associações perceptivas. Segundo a teoria dos signos de Pierce, esse processo é assim explicado por Santaella⁴⁶:

(...) que os símbolos sejam signos triádicos genuínos, pois produzirão como interpretante um outro tipo geral ou interpretante em si que, para ser interpretado, exigirá um outro signo, e assim ad infinitum. Símbolos crescem e se disseminam, mas eles trazem, embutidos em si, caracteres icônicos e indicais. (...)

Concluindo: se o ícone tende a romper a continuidade do processo abstrativo, porque mantém o interpretante a nível de primeiridade, isto é, na ebulição das conjecturas e na constelação das hipóteses (fonte de todas as descobertas); se o índice faz parar o processo interpretativo no nível energético de uma ação como resposta ou de um pensamento puramente constativo; o símbolo, por sua vez, faz deslanchar a remessa de signo a signo, remessa esta que só não é para nós infinita, porque nosso pensamento, de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau, está inexoravelmente preso aos limites da abóbada ideológica, ou seja, das representações de mundo que nossa historicidade nos impõe.

Remessa de signo a signo que o projeto gráfico reforça, ao colocar na abertura do livro, antes da página de rosto, uma página toda na cor amarela e, após a última imagem, a do peixe aflorando à superfície da água, uma página toda na cor azul seguida de uma última página toda verde.

⁴⁵ FERRARA, Lucrecia. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo: Edusp, s/d, p. 170/171.

⁴⁶ SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 68/69. .



Amarelo (peixe) + azul (água) = verde (vida>“nome com significado”> ”sonho”> “paraíso”> “vida sagrada”).

Assim como a sucessão de imagens, e de cores, conduz o olhar do leitor, a sucessão de palavras escolhidas pelo poeta, mais “icônicas” que a sua natureza já signo/símbolo, conduz a percepção de múltiplos significados, dependendo da idade do leitor – resultado da soma dos textos vividos com os textos lidos – por um processo de inferência cujo resultado pode ser a percepção por contigüidade da relação entre: Genésio e **gênese** (pelo elemento de composição – gen- que significa fonte, origem, início) e/ou, por similaridade: **Gênese** (substantivo masculino, o primeiro livro da Bíblia, em que se acha descrita a criação do mundo) e Genésio, o criador de mundos.

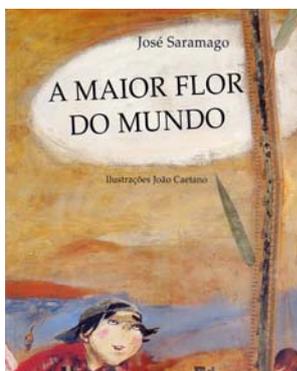
*Deus disse: “que as águas sejam povoadas de inúmeros seres vivos, e que na terra voem aves, sob o firmamento dos céus”. Deus criou, segundo as suas espécies, os monstros marinhos e todos os seres vivos que se movem nas águas, e todas as aves aladas, segundo as suas espécies. E Deus viu que isto era bom. Deus abençoou-os, dizendo: “Crescei e multiplicai-vos e enchei as águas do mar e, multipliquem-se as aves sobre a terra”. Assim surgiu a tarde, e em seguida, a manhã: foi o quinto dia.*⁴⁷

A relação entre o nome do menino, Genésio, e a última imagem (o peixe aflorando à superfície da água), símbolo da famosa frase bíblica: “Crescei e multiplicai-vos e enchei as águas do mar... é estabelecida por similaridade, já que a

⁴⁷ **BÍBLIA SAGRADA. Gênese: criação do mundo.** 12^a. ed. Aparecida, SP: Santuário, 1987, p. 4

imagem resultante dessa associação de idéias é icônica, ou seja, parece sugerir vida, criação. Entretanto várias partes do livro indiciam essa relação entre Genésio e Gênese, a narrativa da criação, o milagre da multiplicação da vida: desde que o nome do menino foi revelado, o texto verbal o relaciona com os peixes e água: *“atravessando um rio seco sem nem sombra de peixinho.” “Assim também, rio sem peixe é rio sem vida, e peixe sem rio é peixe morto” “avistou num velho muro, no chão, embaixo, uma poça – que espanto! – uma poça d’água”*. Observe-se que só há menção de água – e de peixe – depois que o nome do menino é revelado.

As três páginas coloridas, mas sem imagem, cada qual de uma única cor – amarelo, azul e verde – representam iconicamente a criação, a transformação das duas primeiras na última final, sem que se perceba nela a presença das outras, mesmo que se saiba que o verde – o novo - resulta da junção do amarelo com o azul – o que já existia, o velho. E que o novo, o verde, se decomposto, voltará a ser o amarelo e o azul originais. Movimento da circularidade da vida, do tempo, do eterno retorno à criação cuja metáfora está no poder da história – de ficção ou não – do *” era uma vez um menino e um velho, os dois se juntando por fim num menino-velho ou velho-menino, como o agora juntou-se ao outrora.”*



O livro **A maior flor do mundo** parece ser, a princípio, mais um desafio aos adultos que às crianças a quem, por catalogação, é destinado. Tal desafio é constatado já na contracapa ou na quarta capa, no texto que, em um livro de ficção, normalmente indicia o enredo: *“ E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender o que têm*

andado a ensinar?

Aprender/ ensinar... crianças/ adultos... pedagogia ou arte?

No texto verbal nota-se que, apesar da predominância das características do agrupamento de textos do gênero do narrar - conto, fábula – presentes em nove das quinze páginas em que o verbal está distribuído, há seis páginas com seqüências discursivas mais características do gênero das prescrições e instruções

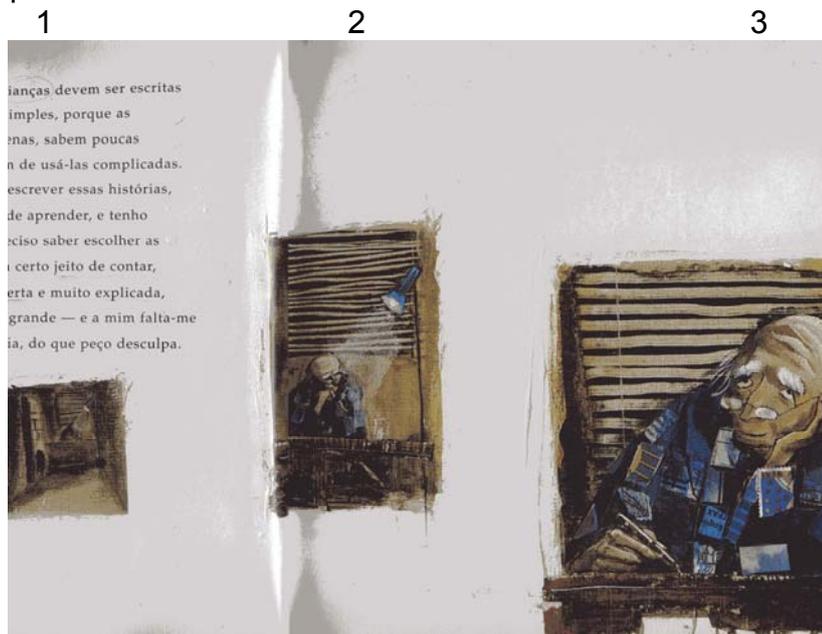
que, segundo o quadro dos domínios sociais da comunicação montado por Schneuwly e Dolz (anexo 2), agrupa discursos orais e escritos que estabelecem *regulação mútua de comportamento por meio de orientação (normativa, prescritiva ou descritiva) para a ação*.⁴⁸

A seqüência narrativa, interesse maior para o leitor em busca de histórias, é alinhavada pela ilustração de João Caetano, principalmente pelas relações estabelecidas em torno da personagem-herói. Como o faz Rubem Matuck no livro *O menino de Olho-d'Água*, o ilustrador usa recursos da linguagem do cinema – aproximar ou afastar o foco da câmera – para **produzir efeitos** de:

► conferir à narrativa o **caráter de circularidade da ação**: o final de uma ação marca o início de uma outra, como mostra a reprodução da seqüência de imagens na pagina seguinte:

⁴⁸ SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. ROJO, Roxane (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2004, p. 60 e 61.

Página dupla inicial:



Página dupla final:

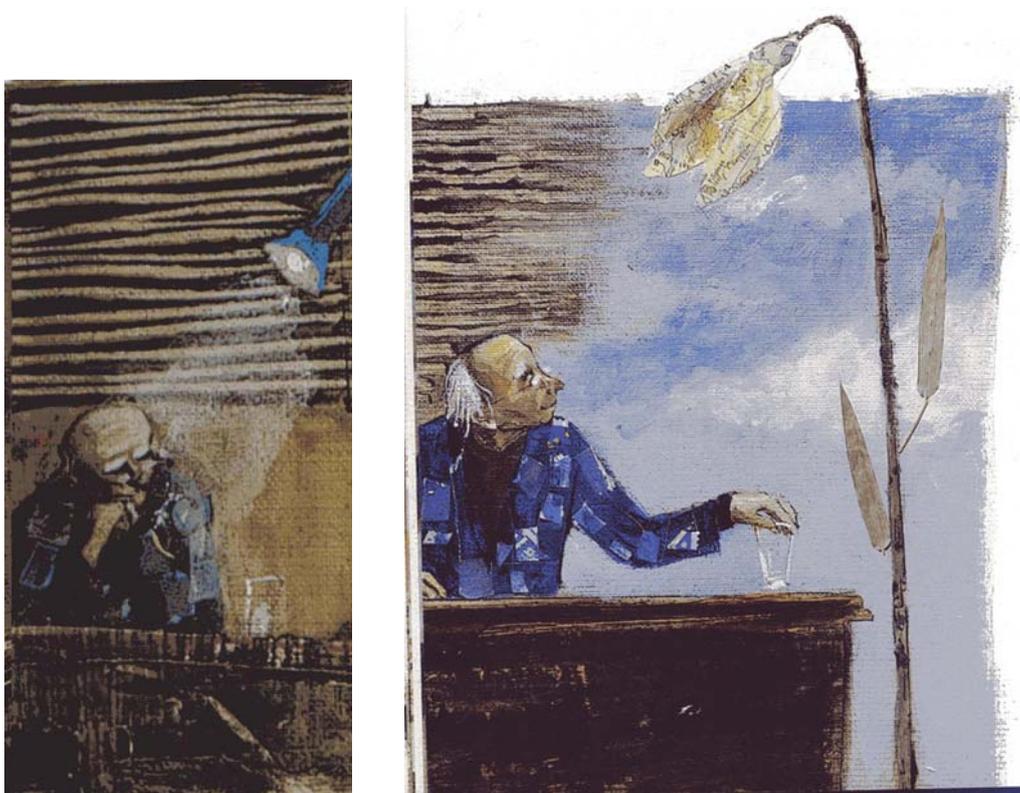


reforçando o diálogo com a idéia expressa pelo texto verbal:

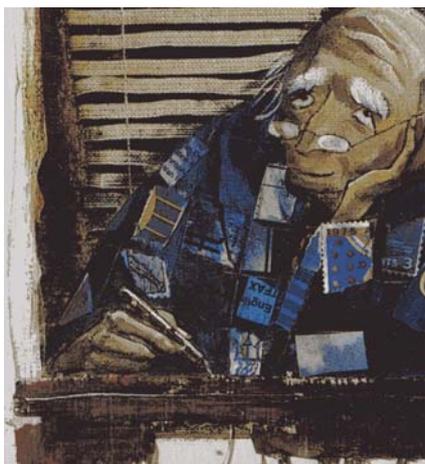
“Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas...” ;

► **destacar significados implícitos** importantes para a percepção dos caráter metafórico da narrativa, tais como:

- a necessidade de muita iluminação para “ *escolher as palavras*” e conseguir “um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada” de escrever histórias. Visualmente, em uma primeira imagem, a escrita é um ato que iluminado por uma luminária comum que, no final, está transformada em uma luminária-flor com as marcas geográficas do mundo gravadas nas pétalas:



- ampliar as possibilidades de significação da palavra *pena* no trecho: “*Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena.*” A aproximação do foco na imagem do escritor com a caneta na mão indicia para o leitor o outro significado de o narrador-personagem ter pena: ter o instrumento responsável pela tecnologia da escrita.



► relacionar a necessidade que a flor tem de água– “bebeu-as a flor sedenta” - com a sede do escritor que tem necessidade de “contar, com pormenores, uma linda história”:

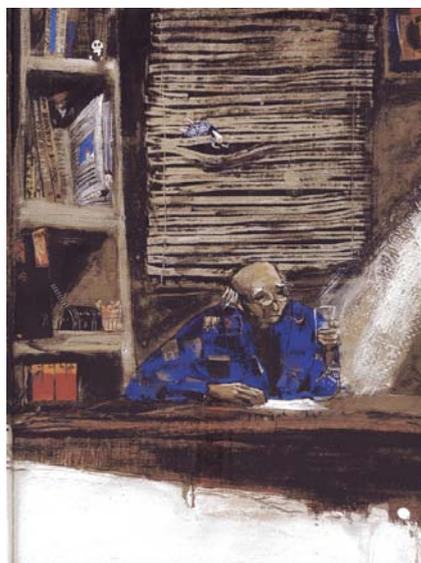
1º. momento: Escritor/ copo com água



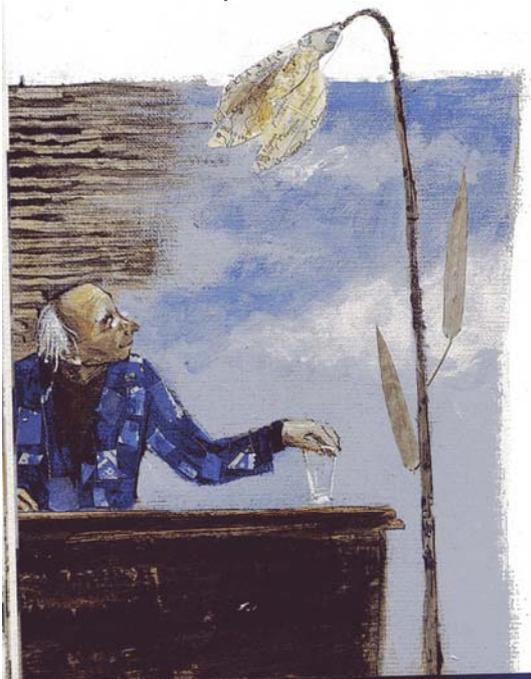
2º. momento: Close na mão pegando o copo



3º. momento: escritor levando o copo à boca



4- cena final: copo vazio e luminária-flor recuperada.



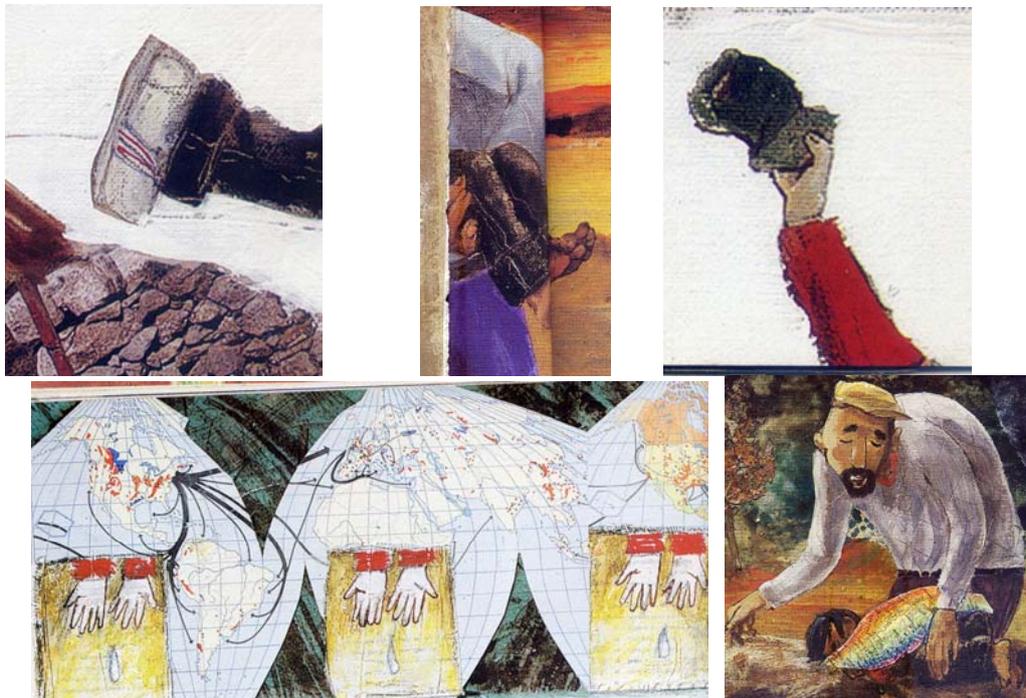
O jogo de aproximação do foco narrativo pela imagem e a variação das técnicas de ilustração – colagem e pintura - estimulam também a percepção dos dois fios que estruturam a narrativa:

- o do menino-herói que salva a maior flor do mundo: uma sucessão de objetos de natureza diversa compõe o cenário da epopéia vivida pelo menino-personagem em ilustração que não se restringe à moldura, à linearidade ou ao enquadramento regular. Entretanto, a presença do menino pode ser percebida ...

. claramente:



. metonimicamente, por dedução:



. por meio de uma associação perceptiva que supera um tempo organizado e faz inferir outra dimensão do espaço:



ao exagerar,



diluir,



indiciar ,



metaforizar.

Símbolo, metáfora, imprevisibilidade, atividade de dúvida, inferência...
invenção da percepção.

No livro *A maior flor do mundo*, assim como no livro *O menino de Olho-d'Água*, a **dominante estética** está no diálogo intercódigos que tem a função não só de facilitar a **percepção mecânica*** – estímulo ao percepto, às sensações inconscientemente associadas por contigüidade em um tempo cronológico e lógico como também a **percepção termodinâmica**, a da transformação, a que se estabelece pela dúvida indiciadas nas relações de similaridade, a que exige associações que, superando a organização de um tempo organizado pela imagem, gera uma outra dimensão do espaço, uma atividade de dúvida, de construção de “ilusões de verdade”, de superação do real, estimulando o processo criativo que dá voz ao sujeito leitor.

Em resumo, a leitura crítica dos dois livros permite chegar à conclusão de que é no diálogo intercódigos que está a dominante estética, pois é *nele e por ele* que se instala o estranhamento que chama a atenção do leitor, levando-o a **apreender o novo** – o espaço da inferência, da dúvida, da criação – **a partir do velho** – velhas histórias de heróis-menino, de encontros entre meninos e velhos, de re-começos, de transformação, presentes na maioria dos contos-de-fada e nos contos da tradição popular – em um processo de **re-conhecimento** a partir da **parada reflexiva** – a observação – que o estranhamento provoca.

Uma leitura crítica mais apurada das duas obras mostra também que o conteúdo temático básico – a ação operada no tempo e no espaço pelo herói, a *trans-forma- ação*, com suas generalidades filosóficas e sociais, com suas idéias, com suas análises das causas e dos efeitos – pode ser parecido, porém **o estilo e a estrutura composicional são únicos**, o que reforça mais uma vez a **singularidade** de cada uma das obras como **criação**, como **arte**.

* Cf. esquema na página. 32 desta dissertação.

CAPÍTULO III - Recepção e associação perceptiva: texto literário em diálogo com pinturas

“Toda leitura não-verbal é um complexo ato de recepção”, afirma Lucrecia Ferrara no seu livro *Leitura sem palavras*⁴⁹, porque exige integrar sensações e associar percepções que “despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas de modo que toda a nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada.”

Porque essa recepção supõe a ativação do repertório do receptor e sua atuação reflexiva sobre as próprias experiências, a autora alerta que é necessário considerar que:

A leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos sem ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada. Porém, o não verbal aprende com o verbal a qualidade da sua competência e o rigor da sua organização.

Dadas a provisoriedade e a falibilidade da leitura não-verbal, é óbvio que ela não detém e não produz um saber; tal como na leitura verbal, porém, sem dúvida, ela aciona um processo de conhecimento a partir da experiência e do exercício quotidiano da sua prática: a capacidade associativa e a produção de inferências, conhecimento como interpretação.

Assim como a linguagem, o modo como a percepção se relaciona com o espaço revela o tempo histórico da sua realização.

No quadro que se segue, construído a partir da classificação de Lucrecia Ferrara sobre a História da Associação Perceptiva⁵⁰ fica claro o fato de, ao longo do tempo, haver uma forte relação entre as características da linguagem e o que se é exigido na sua recepção.

⁴⁹ FERRARA, Lucrecia D'Álessio. **Leitura sem palavras**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1993, p. 23.

⁵⁰ Id. **Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, p. 176-192.

Tempo histórico	Espaço	Linguagem	Percepção
Século XV (Renascença)	Itália	Convencional visível Sistematização sínica (colagem).	Mimética (por imitação da realidade)É reconhecimento. Perceber= ver, reconhecer, a informação é absorvida.
Revolução industrial	Bauhaus/ Le Corbusier	Linguagem de alta definição. Sistema formal rigorosamente sintático.	Programada: um projeto de idéias que exige chave perceptiva (descoberta do princípio estrutural). É racional e funcional.
Atual	Cidade pós moderna: voltada para a comunicação	Bricolagem ou o eixo-fragmentos de linguagem. Para gerar informações a linguagem depende da capacidade perceptiva do receptor.	Possível: busca de significado no próprio gesto perceptivo. Supõe exagerada atividade do receptor para chegar a um juízo perceptivo imprevisto, mas possível porque determinado pelo repertório do receptor.

Apesar de a citada autora classificar como textos não-verbais só os “textos que se organizam no espaço tridimensional fechado, privado, como o de uma habitação, ou aberto, público, como o de uma cidade”, compara-os à **pintura**, um **signo visual**, porque utiliza também signos não-verbais – a cor, a luz, a sombra – ainda que alerte para o fato de que os chamados signos visuais atingem um mesmo sentido – **a visão** – contrário dos não-verbais exclusivos da habitação ou da cidade que são plurissígnicos porque atingem todos os sentidos.

Para Lucrécia, **o ensino da leitura do não-verbal** é de tal forma desafiador, que **só é possível propor uma estratégia** que, ao mesmo tempo, oriente a leitura e crie uma forma específica de ler cada texto-objeto.

E foi o fato de haver claramente explicitada a **intenção de ser uma estratégia para ensinar a criança a ler a pintura** de artistas brasileiros e portugueses o que determinou a escolha dos três livros de literatura infantil que também compuseram o *corpus* do presente estudo:

▪ dois títulos de mesma autoria, a da premiada escritora brasileira, Ana Maria Machado:

1- *Era uma vez três*⁵¹..., com cromos de Volpi, é assim apresentado por Donatella Berlendis, editora da coleção *Arte para a criança* a qual o livro *Era uma vez, três...* pertence:



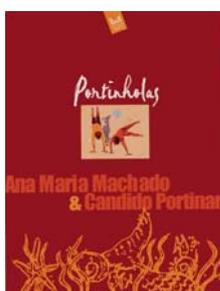
*Quando pensei em editar uma série de livros infantis que, além de funcionar como instrumento de recreação, **introduzisse a criança no mundo mágico da pintura**, o primeiro nome que me ocorreu foi Volpi.*

(...)

Assim, aqui está o primeiro livro da série.

Levar à criança as principais obras e a vida de nossos grandes mestres da pintura, de forma agradável e atraente, é o objetivo...

2. *Portinholas*⁵², com cromos de Portinari, além de fotos feitas pela própria autora e ilustrações de Luísa Martins Baeta Barros, é apresentado por Ana Maria Machado nas páginas 4 e 5 em texto intitulado “Mistérios e belezas” que se inicia assim:



*Este livro levou anos amadurecendo. Nasceu de dois projetos distintos. Um era o sonho de **fazer uma história ilustrada com pinturas de Portinari**. Outro era a idéia de **trabalhar com desenhos infantis e explorar as diferenças entre expressão pessoal e criação artística**. De um jeito atraente para crianças, sem dar a impressão de aula.*

(...)

para finalizar assim:

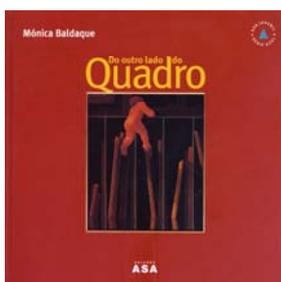
⁵¹ MACHADO, Ana Maria; ilust. VOLPI. **Era uma vez, três**. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia/ Brasília, INL, 1980

⁵² MACHADO, Ana Maria; pinturas de PORTINARI; ilust. Luísa Baeta Bastos. **Portinholas**. 2 ed. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

Tomara que ajude a abrir portinholas e escancarar portas para o mundo da arte.

▪ um título de uma autora portuguesa, a museóloga Mônica Baldaque que apresenta assim o seu livro *Do outro lado do quadro*⁵³ com ilustrações de obras e de retratos de artistas do Museu Soares dos Reis, da cidade do Porto, em Portugal. Na “Apresentação” do livro, nas páginas 5 e 6, a autora escreve:

Encontrar a forma de ver as coisas é um exercício fundamental para a educação.



Educar o nosso tempo de observar, o tempo de pensar, o tempo de ouvir e de falar com tudo o que nos rodeia, é o segredo do equilíbrio e é uma felicidade. E quando o encontramos, podemos até fechar os olhos, que vemos e sentimos a mesma clareza, e não nos desequilibramos.!

(...)

*Percorri as Galerias de Pintura e Escultura do Museu Soares dos Reis e escolhi estas oito obras com as quais **brinquei um pouco livremente**. Deu-me gosto fazê-lo e **dá-me gosto revelar-vos este jogo**. Mas, como por temperamento estou sempre mais disposta a começar do que a acabar, deixo-vos a tarefa de acabar este livro, escrevendo nele a última história.*

Nesses livros, a criação do texto em diálogo intercódigos pressupõe, em etapas subseqüentes, a leitura de dois leitores:

1. a do autor do texto verbal como primeiro leitor da pintura do artista escolhido para a edição do livro;
2. a do leitor a quem o livro se destina, a criança, como se pôde constatar nas citações anteriores.

Com a intenção explícita de mediar a leitura das pinturas “*levar à criança as principais obras e a vida de nossos grandes mestres da pintura*”, “*fazer uma história ilustrada com pinturas, para trabalhar com desenhos infantis e explorar as diferenças entre expressão pessoal e criação artística*”, para *brincar um pouco livremente e ter gosto em revelar este jogo*”, o diálogo intercódigos resultante pode revelar também

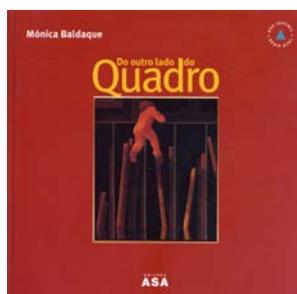
⁵³ BALDAQUE, Mônica. *Do outro lado do quadro*. Porto, Portugal.: Asa Editores, 2000.

como as associações perceptivas do autor do texto verbal se estabeleceram diante da pintura:

- **por contigüidade**, como é habitual na cultura ocidental, associando por linearidade, conferindo ao verbal o reconhecimento da competência máxima para a expressão do pensamento;
- **por similaridade**, o que sugere que a comunicação humana utiliza outros recursos expressivos, além da linguagem verbal, embora eles se agrupem ou se componham com o verbal, resultando em um processo que só pode ser apreendido se a lógica da associação por contigüidade for superada.

Considerando a recepção infantil, é na busca dos efeitos de sentido produzidos pelas associações perceptivas resultantes do diálogo intercódigos que a análise dos livros citados será feita.

3.1 Do outro lado do quadro, de Mônica Baldaque.



O livro *Do outro lado do quadro*⁵⁴ apresenta nove obras de autores diferentes, uma escultura e oito pinturas, pertencentes ao Museu Soares dos Reis. Todas elas são exemplos da **arte figurativa** que, nas palavras de Lucrecia Ferrara, apresenta “*uma alta saturação de dados, uma alta definição sígnica que cria na arte duas prescrições: a mimese da realidade e o reconhecimento dessa mesma realidade.*”⁵⁵



Flor agreste
A. Soares
mármore de Carrara
alt. 52cm data: 1881



O remédio
José Malhoa
Óleo sobre madeira
39,3X49,6cm sem data



Velha a dobar
Henrique Pousão
Óleo sobre madeira
46X37,8cm 1881



Senhora vestida de preto
Henrique Pousão
Óleo sobre madeira
28,3X18,4 1882



Interior com rapaz a ler num sofá
Alberto Aires de Gouveia
Pastel sobre papel
46,8X45cm sem data



Menina do gato- retrato da filha do pintor, Maria
António Carneiro
Óleo sobre tela
41,8X32,8 1900

⁵⁴ BALDAQUE, Mônica. *Do outro lado do Quadro*. Porto (Portugal): Edições ASA, 2000.

⁵⁵FERRARA, Lucrecia D'Alessio. *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, p. 176-192.



Retrato de Lininha
Acácio Lino
Óleo sobre tela
115X80cm 1915



INTERIOR- Serviço de chá e torrada
Eduardo Viana
100X81,5 sem data



De castigo
Sofia de Souza
Óleo sobre tela
38X 46 sem data

Pela alta saturação de dados presentes na arte figurativa, a escolha das pinturas já predispõe o leitor a uma ligação direta com a realidade, resultado do reconhecimento da mesma. Essa associação temporal e cronológica com a realidade é intensificada pelo projeto gráfico do livro que dá o mesmo destaque ao retrato do artista e às informações sobre a obra, já que essas informações visuais e verbais ocupam o mesmo tamanho do espaço gráfico das páginas a eles destinadas, como pode ser observado a seguir na reprodução de uma seqüência de páginas:

Henrique Pousão
1859-1884
Nasceu em Vila Viçosa.
Apesar de uma vida breve, deixou-nos uma grande obra.
Frequentou a Academia Portuguesa de Belas-Artes e terminado o curso partiu para Paris, onde aperfeiçoou a sua técnica com os mestres de pintura da Escola de Belas-Artes.
De Paris transferiu-se para Roma, teve duas estadas em Capri, onde pintou as suas paisagens mais conhecidas.
Têm um especial valor as pequenas tábuas onde esboçava paisagens, apontamentos de ruas, de jardins, de casas.
Embora não se tenha dedicado especialmente ao retrato, aqueles que nos deixou revelam grande rigor de desenho e tratamento da cor.

AUTO-RETRATO
Henrique Pousão
Óleo sobre tela
75,8 x 51,7 cm
Assinado H. Pousão
Datado 1878
Inv. 89 MNSR

17

VELHA A DOBAR
Henrique Pousão
Óleo sobre madeira
46 x 37,8 cm
Assinado H. Pousão
Datado St. Sauves 1881
Inv. 110 MNSR

18

Página como os dados sobre o autor

=

Página com os dados da obra

Velha a dobar

-Pois, Senhor Henrique, não sei o que vê em mim para querer fazer-me o retrato! Tanta coisa bonita para pintar nesta aldeia, nas margens do rio, e vem olhar para esta pobre e velha mulher que tem por destino enveloar um fio de lã que parece não chegar ao fim!

Enquanto pinta, vou contar-lhe uma história.

As raparigas e rapazes, que não acreditam em contos de fadas, eu digo que acontecem, e que há milhares de anos se repetem. Já nos tempos muito antigos do Egipto dos faraós se contava a mesma história da Gata Borradeira e do sapatinho, e há mais de seiscentos anos a história da Bela Adormecida no Bosque era contada em terras de França e da Catalunha.

As fadas por cá andam. Eu conheci uma.

Há muitos anos, há mais de setenta, vivia numa modesta casa à beira do rio Dordogne uma rapariga muito bonita, mas que não falava. Não porque fosse muda, mas simplesmente porque na hora em que nasceu uma fada cantava, sentada no ramo de um choupo junto à janela do quarto. E esse canto era tão doce e sincopado, que a criança nem chorou, de tal maneira se sentiu logo embalada e hipnotizada pelo cantar.

Os anos foram passando, e a menina foi crescendo, afeiçoada a esse canto que a acompanhava todos os dias desde que acordava ao adormecer e que só ela ouvia. E não falava, pois não precisava de falar.

19

Bastava-lhe ouvir, para ter o coração cheio de voz, e assim, nada mais ouvia à sua volta. Nem seu pai, que chorava de tristeza, nem seus irmãos, barulhentos nas brincadeiras de crianças, nem os foguetes nas festas da aldeia, nem os sinos da Páscoa!

Um dia, há sempre um dia ou uma noite importante nas histórias, a fada calou o seu canto e partiu daquele lugar... a menina esperou-a sentada junto ao rio, nesse dia, nessa noite, no outro dia, mas ela não voltou.

O olhar da menina entristeceu, e o coração sobressaltou-se.

Começou a ouvir os passos à sua volta, os risos e os choros, as canções e a água do rio a bater nas pedras, e a chuva a cair no pó do terreiro. E aos poucos a sua voz surgia, e as palavras surgiam como pétalas ou nuvenzinhas brancas.

Todos se alegraram em casa.

Mas a menina aprendeu, ao longo da vida, que saber estar calado é tão importante como saber falar.

E que não basta ouvir a voz das fadas, é preciso ouvir a voz de todas as coisas que nos rodeiam.

Numa noite em que olhava a lua cheia, veio um pássaro negro com um fio de lã branca no bico, que pousou no seu regaço. E disse-lhe: «mandou-me a fada cantora que te entregasse este fio branco. Vai enrolando sempre e verás o novelo a crescer, a crescer, até certo ponto, e depois vê-lo-ás a ir diminuindo. É o novelo da tua vida de mulher».

20

duas páginas (anexo 3a,3b,3c) com uma história em que a personagem da pintura, ou a figura do próprio pintor, vira personagem da narrativa verbal

Por dedução, pela alta definição de dados trazida pelas informações em linguagem verbal e visual, o leitor do livro pode apreender e fixar as imagens da realidade no tempo cronológico. Já nos títulos, esse processo dedutivo é intensificado quando se observa que o mesmo título da pintura é dado à narrativa, o que faz da pintura um suporte para:

a. descrever com palavras personagens e fatos representados na imagem:



“(…)”

Alberto deliciava-se com aqueles livros grandes, de encadernações preciosas, com letras de ouro. Não se comparavam com os livros de piano, onde cada nota escondia um som, e dava muito trabalho juntar todos os sons para ter uma história. Ali, não. Estavam desenhadas as florestas, os animais, os índios, os barcos;...”(Rapaz sentado num sofá,p.28)

b. utilizar as figuras representadas no quadro como personagem da narrativa criada:



Lina tinha dezoito anos, mas parecia mais velha quando se vestia para ir visitar a sua tia à casa do mosteiro de Travanca. Vestia-se de senhora, sempre com a mesma roupa: uma saia preta, uma blusa branca, um casaco comprido, amplo, com gola de veludo, de uma cor indefinida, que podia ser aquela “cor de burro quando foge”! (O retrato de Lininha, p. 35)

c. tornar o autor da obra personagem da história de ficção:



(...)!

A casa de Branca era próxima da casa de António Soares dos Reis, um escultor, um professor das Belas-Artes. Era uma casa estranha a do escultor. Tinha uma janela tão grande por cima da porta, voltada para a rua, onde Branca nunca via ninguém, nem se abria para arejar a casa! (...). (A flor agreste, obra de Antonio Soares dos Reis, p. 11)

O conforto da previsibilidade e da segurança que a repetição e a alta definição de dados instalam no processo de leitura do livro *De outro lado do mundo* leva o leitor à acomodação, já que encontra facilmente informações que conferem à leitura um sentido linear, previsível, porque lógico, em vez de estimulá-lo a buscar sentidos *no* e *pelo* diálogo intercódigos que deveria ser instalado entre textos de signos diferentes, se o objetivo desse recurso de linguagem fosse o de produzir efeitos

estéticos. Nesse caso, ao contrário, o sentido é “ditado” pelo texto verbal – é a palavra que determina o significado do texto não-verbal e não o diálogo do verbal com o *não-verbal* que, segundo Lucrécia Ferrara, justifica esse nome porque nele “a palavra não apresenta aquela lógica central que caracteriza o texto verbal”.⁵⁶

Se a re-significação do texto se dá somente como interpretação do verbal, a leitura, enquanto recepção do diálogo intercódigo, não se concretiza, contrariando a intenção expressa da autora do livro quando diz que pretende *educar o nosso tempo de observar*⁵⁷. A associação de idéias do processo de leitura que o livro instala entre o texto verbal e o texto visual, se resultar em alguma associação perceptiva, será somente à do tipo mecânica, racional, por dedução, dedução que é assim definida por Pierce, segundo Santaella⁵⁸: “a dedução é o processo de inferir as conseqüências prováveis e necessárias de uma hipótese.”

Na Apresentação do livro *Do outro lado do quadro*, a autora, Mônica Baldaque, chama a atenção para o processo de observar os quadros:

E esses personagens dos quadros, das esculturas falam conosco, se estivermos atentos, e os quisermos ouvir. E se tivermos imaginação, até podemos dialogar com eles e trazê-los para o nosso tempo, ou viajar até ao tempo deles. Temos é de parar diante de um quadro, ou de uma escultura, e de fazer perguntas.

Exactamente como quando conhecemos alguém e começamos por perguntar: “Como te chamas?”, “Donde és?”, “O que fazes?”.

E só depois destas primeiras referências é que podemos situar-nos numa conversa e desenvolvê-la.

Depois de ter observado nos quadros o que deduziu das informações dadas pelo texto verbal, a criança é convidada a acabar o livro, reproduzindo o mesmo “processo criativo”, fazer um texto narrativo escrito em que as idéias sejam associadas mecanicamente com as idéias que as informações sobre a pintura - título, autoria, história – trazem:

Percorri as Galerias de Pintura e Escultura do Museu Soares dos Reis e escolhi estas oito obras com as quais brinquei um pouco livremente. Deu-me

⁵⁶ FERRARA, Lucrécia. *Leitura sem palavras*. 3ª.ed. São Paulo: Ática, 1993, p.15/16.

⁵⁷ BALDAQUE, Mônica. *Do outro lado do quadro*. Porto (Portugal): Edições ASA, 2000, p. 6

⁵⁸ SANTAELLA, Lucia. *Estética de Platão a Pierce*. 2ed. São Paulo: Experimento, 1994, p. 164.

*gosto fazê-lo e dá-me gosto revelar-vos este jogo. Mas, como por temperamento estou sempre mais disposta a começar do que a acabar, **deixo-vos a tarefa de acabar este livro, escrevendo nele a última história.***

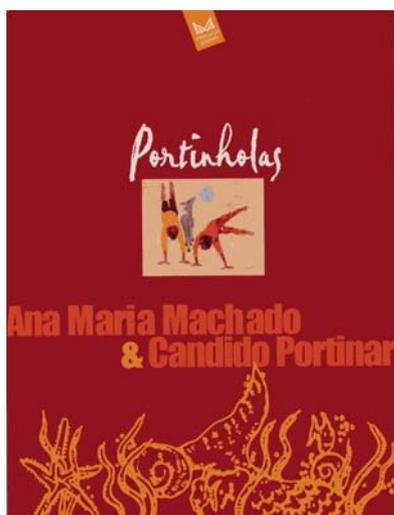
(grifo nosso)

E será uma tarefa de associação mecânica: um trabalho de *re-produção* de uma fórmula confortavelmente segura, previsível, resultante de um processo de leitura que pressupõe uma recepção passiva.

Pode-se então concluir que o livro *Do outro lado do quadro* estimula a leitura da ilustração como inferência “das conseqüências prováveis e necessárias de uma hipótese”, a hipótese lógica. Sua concretização resultará em uma atividade mecânica de produção, será uma tarefa, um hábito a ser cultivado, sinônimo de obrigação.

Do outro lado do quadro: pouco estímulo à inferência do improvável, do inusitado, resultando em atividade previsível, em exercício perceptivo de dedução.

3.2 – Ana Maria Machado: *Era uma vez três* e *Portinholas*.



Tanto no livro *Era uma vez...três*⁵⁹ como no livro *Portinholas*⁶⁰, **uma única narrativa dialoga com inúmeras ilustrações**, reproduções de telas – ou parte delas – de Volpi, no primeiro e de Portinari no segundo.

Há muitos pontos coincidentes nas escolhas de linguagem das duas obras de Ana Maria Machado:

- as narrativas de ambos os livros são iniciadas por trechos de parlendas, **brincadeira infantil que envolve a fala**.

Em *Era uma vez três*, uma parlenda tipo lenga-lenga:

“Era uma vez, três...

Dois polacos e um francês.

Ah, me esqueci...Deixa eu contar outra vez.

Em *Portinholas*, uma espécie de trava-língua, uma seqüência de palavras iniciadas pelo mesmo som/letra, resgata também a ludicidade da brincadeira com a sonoridade:

“Pedro Paulo Pereira Pinto

pobre pintor português,

pinta perfeitamente portas,

portais, portinholas,

⁵⁹ MACHADO, Ana Maria. **Era uma vez três**. 29ª. ed. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia, Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1995.

⁶⁰ MACHADO, Ana Maria. **Portinholas**. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2003.

*paisagens, pessoas, por
preço pequeno.”*

- pinturas retratando meninas de trança

Outra coincidência visível é o fato de a autora ter utilizado **retratos de meninas de trança** como ilustração para o início das duas narrativas: na primeira, o *Retrato de Eugênia*, de Volpi e, na segunda, *Menina com tranças e laços azuis*, de Portinari.

1- Volpi, *Retrato de Eugênia*, 1952



Desde o tempo em que era criança...
(Retrato de Eugênia - 1952)

1- Retrato de Eugênia,

2- Portinari, 1955/56



2- Menina com tranças e laços azuis

Apesar dessas semelhanças e de algumas outras coincidências, os dois livros se **diferenciam quanto aos efeitos de sentido produzidos pela interação entre textos de diferentes linguagens**: verbal e visual.

Exemplo comparativo do diálogo intercódigos estabelecido pelo texto de Ana Maria Machado, a partir dos “retratos de menina de trança”:

1- Em *Era uma vez, três*:

A minha avó tinha a mania de ficar me contando essa história assim. Repetindo a vida toda. É que a avó dela contava assim pra ela. Desde o tempo em que ela era criança, uma menina de trança. Mas agora vovó não faz mais isso não. Desde o dia em que eu mesma inventei uma história e contei. Porque a minha história começava igual à dela. Mas continuava muito diferente. Deixa eu contar pra vocês.

Era uma vez, três.
Três o que?
Três lados. Ou você pensa que só tem dois? E esses três lados se juntavam em três pontas.
Chamadas ângulos.
E formavam uma figura de três lados e três pontas.
Triângulo.
Mas era uma vez, três.
Três o quê?
Três triângulos.



Desde o tempo em que era criança...
(Retrato de Eugênia - 1952)

Pela leitura do texto verbal, *A menina de trança*, que se vê na pintura de Volpi, pode ser tanto a avó quando era menina, quanto a narradora-personagem também ainda menina, quando “a avó dela, contava assim pra ela”.

No diálogo intercódigos que se estabelece nessa página, ressalta-se:

- a **ambigüidade** na identificação da menina de trança: *minha avó / avó dela; contando essa história assim/ contava assim pra ela*, ressaltada pela ambigüidade que o uso da palavra *contou* associado à frase “Era uma vez, três” provoca: contar = narrar ou = calcular numericamente algo?

- a **ludicidade do jogo de palavras** que “quebra” a sisudez da postura da menina da imagem, pois:

- o ritmo do texto é evidenciado pelas rimas: criança e trança; dela/ ela/ ela
- as marcas da oralidade na repetição do advérbio *assim*: “...contando essa história assim.” “... a avó dela contava assim pra ela.”

Também o fato de, na primeira página do livro, o **narrador em primeira**

pessoa assumir a identidade da **personagem que ouve a história** contada pela avó cria, além de um estranhamento, uma ambigüidade pela semelhança entre a infância da avó e a infância da narradora, ambas meninas que ouvem histórias contadas por uma avó.

No início, o **narrador em primeira pessoa é só narrador** e “conta outra vez”:

“Era uma vez, três...

Dois polacos e um francês.

Ah, me esqueci...Deixa eu contar outra vez.

Era uma vez, três...”

E, na página seguinte, o narrador é **narrador-personagem**:

“A minha avó tinha a mania de ficar me contando essa história assim. Repetindo a vida toda. É que a avó dela contava assim pra ela. Desde o tempo em que ela era criança, uma menina de trança.

Mas agora vovó não faz mais isso não.

Desde o dia em que eu mesma inventei uma história e contei.

Porque a minha história começava igual à dela. Mas continuava muito diferente. Deixa eu contar pra vocês.

Era uma vez, três. (...)

O jogo de palavras e de construções utilizados no texto verbal, em diálogo com a pintura, estimula um raciocínio mais elaborado por **associar idéias por semelhança**: a menina de trança pode ser tanto a narradora-personagem como a personagem avó ou ainda pode ser as três – narradora, avó, menina de trança da pintura – do Era uma vez, três (meninas).

Essa relação por similaridade, com baixa informação e com alta imprevisibilidade, instala no leitor a dúvida. É um **controle de idéias por similaridade**. O receptor exercita a dúvida ao lidar com a baixa informação e a imprevisibilidade, ao mesmo tempo em que o controle das experiências passadas leva-o a um **juízo perceptivo**, em um complexo de relações em que, reconhecendo a experiência passada, infere o que acontecerá:

- **pelo controle das relações espaciais** – proximidade entre os textos de diferentes linguagens – que leva ao reconhecimento de um juízo perceptivo;
- **por uma associação perceptiva termodinâmica** que dá ao leitor a liberdade de gerar uma outra dimensão do espaço / tempo - o dele, o da avó dele, o da avó contadora de história... É a superação do tempo organizado pela imagem que, em diálogo com o verbal, estimula a inferência, a abdução. **É a invenção da percepção.**

Segundo Santaella⁶¹, para Pierce esse é o tipo de raciocínio que *“refere-se ao processo de quase-raciocínio a partir do qual é gerada uma hipótese plausível a respeito de um fato surpreendente.”*

- 2- em *Portinholas*, o início da história vem em página dupla espelhadas



em que se lê o texto:

*“Pedro Paulo Pereira Pinto,
Pobre pintor português,
Pinta perfeitamente portas,
Portais, portinholas,
Paisagens, pessoas, por
Preço pequeno.”
A menina ouviu aquilo*

⁶¹ SANTAELLA, Lucia. *Estética de Platão a Pierce*. 2ed. São Paulo: Experimento, 1994, p. 164.

*e achou muita graça. Logo
aprendeu. Não era uma frase
na língua do pé,
com que ela
gostava tanto de brincar:*

A predominância da imagem no espaço que divide com o texto verbal chama a atenção para as figuras de duas meninas. A parlenda com as palavras iniciadas pela letra **p** chama a atenção para o nome de alguém do gênero masculino. Estranhamento. Entretanto, na primeira frase do texto narrativo, a possível dúvida ou ambigüidade que o estranhamento teria provocado é esclarecida pela frase narrativa que coloca a menina como receptora do texto falado por outro:

A menina ouviu aquilo e achou muita graça.

Na interação texto verbal/ ilustração acontece uma simples constatação: duas figuras de menina “ilustram” uma frase verbal.

E a palavra **menina** determina a escolha das pinturas de Portinari que ilustrará a página seguinte, a que vem ao lado do texto que, por ser um *titibitati*, é atribuído, visualmente “colado”, à menina que, entre as duas, parece ser a mais jovem, a mais menina:



- Vopocêpê
Sapabepe fapalarpar
napa linpinguapá dopo
pepê?
Não. A apresentação

do Pedro Paulo Pereira Pinto não
era a mesma coisa.
Mas essa outra
brincadeira, de
começar todas as palavras
com a letra P, também era
divertida e tentadora.
“*Pouco prazo*”, por exemplo,
seria uma boa continuação.
Dava vontade de continuar.

Vontade de continuar a brincadeira, **mas só com palavras**, já que as idéias expressas pelo texto verbal e pelo texto visual ficam só justapostas, não resultando dessa justaposição a associação perceptiva criativa e criadora. A recepção, nesse caso, se dá mais pela dedução que pela inferência, mera justaposição de textos em linguagem diferente.

Como foi demonstrado nas páginas analisadas do livro *Portinholas*, as escolhas de linguagem para o estabelecimento do diálogo intercódigos produz efeitos de sentido que levam o receptor a estabelecer uma **relação de idéias por contigüidade** – uma conexão de imediata percepção entre a representação “meninas” em duas linguagens, verbal e visual. Essa justaposição de idéias em **contigüidade** leva à segurança da dedução imediata, resultado da apreensão e fixação das imagens da realidade, tanto as resultantes do texto verbal quanto as do texto visual. É uma recepção marcada pela **associação perceptiva mecânica**. Prioridade para a previsibilidade, para a lógica, pouco espaço para a criação.

Ao contrário, como ficou demonstrado nas páginas analisadas do livro *Era uma vez...três*, a **associação perceptiva** é um processo complexo resultante do diálogo intercódigos que tem como regra de aproximação de idéias a **similaridade**, uma aproximação que pressupõe uma recepção de raciocínio altamente elaborado.

Assim, no livro *Era uma vez três*, a comunicação estabelecida, pelo controle de idéias por associação de similaridade e pelo controle de experiência por sensações, em um processo inconsciente, leva a uma **associação perceptiva termodinâmica**: diante da imprevisibilidade da mensagem, do estranhamento que o diálogo intercódigos provoca, o receptor é levado à inferir significados, necessitando para isso superar o tempo presente e gerando uma outra dimensão do espaço, descobrindo novas sensações, inventando novas percepções. Criação, arte.

3.3 Leitura e idades do leitor: o olhar diferenciado e o controle da experiência

O que foi constatado pela análise do diálogo intercódigos em algumas páginas dos dois livros da autoria de Ana Maria Machado, aparentemente produzidos com a mesma intenção, pretende demonstrar como é desafiadora a análise dos livros infantis em que o diálogo intercódigos é o elemento estruturador, se essa análise for pautada por critérios estéticos.

Bakhtin⁶² já citava a dificuldade do estabelecimento de critérios estéticos na análise da literatura

(...) Naturalmente, não há critérios objetivos, comumente acatados, que permitam detectar a objetividade estética, e a convicção é de ordem intuitiva. Por trás do acabamento e da forma artística, devemos sentir a possível consciência à qual todo esse processo é transcendente, que lhe concede a graça e o acabamento; além de nossa consciência criadora ou co-criadora, devemos sentir a outra consciência a que se dirige nossa atividade criadora, precisamente por ela ser outra; sentir isso significa sentir a forma que traz a salvação, o valor – a beleza. (Disse mesmo: sentir, e podemos sentir sem praticar ato de consciência num nível teórico ou cognitivo.)(...).

Entretanto, como é objetivo desta pesquisa também buscar os critérios estéticos que poderiam nortear o estabelecimento de objetivos no trabalho pedagógico com a leitura de livros de literatura infantil, o estudo da tese de doutorado em Comunicação e Semiótica da Profa. Dra. Maria dos Prazeres Santos Mendes apresentada à comissão julgadora da PUC/SP em 1994 trouxe para esta análise não só os critérios como também o questionamento sobre “*que níveis e estratos de linguagem são também estéticos, sem deixar de ser da criança e estar na criança*”.

Para fugir à tradicional classificação dos textos literários infanto-juvenis tais como as que defendem a classificação das leituras baseada em Piaget – faixa etária do provável leitor-criança – a Profa. Doutora Maria dos Prazeres Santos

⁶² BAKHTIN, Mikhail A *estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fonte, 2000,p. 213

Mendes, na sua pesquisa de doutorado, chega aos critérios estéticos agrupados em duas categorias – A e B – cujos traços caracterizadores são⁶³:

- Categoria A: referencialidade, funcionalidade, previsibilidade, identificação, o caráter mais utilitário, menos icônico.
- Categoria B: a textualidade, a equacionalidade, a diversidade, não identificação, o caráter menos utilitário e mais icônico.

Segundo estudos com base na semiótica de Pierce, Lucrécia Ferrara também utiliza o último item de cada uma das categorias anteriores – menos icônico, mais icônico – para classificar as associações perceptivas, conforme visualizado no esquema constante da página 32 desta dissertação em: associação perceptiva mecânica e associação perceptiva termodinâmica.

Assim, o presente estudo levará em conta também as referências de Lucrécia Ferrara sobre as associações perceptivas, ao analisar o livro de literatura infantil, em busca do estético *no e pelo* diálogo intercódigos porque parte do princípio de que essas referências podem servir de apoio para a seleção de livros quando se quer que a presença deles nas mãos de uma criança cumpra o que se espera da arte: uma recepção libertadora das associações de idéias e das experiências, uma invenção de percepções, uma inferência perceptiva.

A análise das associações perceptivas nos três livros escolhidos como *corpus* dessa reflexão tem também o objetivo de mostrar como, no estabelecimento do diálogo intercódigos, as escolhas de linguagem são determinantes para o resultado ou não de efeitos de sentido estéticos na recepção. Na análise da linguagem dos três livros, as escolhas das pinturas recaíram sobre:

- arte figurativa mais acadêmica no livro *Do outro lado do quadro*;
- arte de Portinari, mistura de várias tendências de planos e de perspectiva tais como a utilização da superfície chapada da arte renascentista à geometrização do cubismo no livro *Portinholas*.
- a arte de Volpi, alternância da arte figurativa de inspiração popular evoluindo para o abstrato no livro *Era uma vez três*.

⁶³ MENDES, Maria dos Prazeres Santos. **Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil**. São Paulo: PUC, 1994, p. 14.

Em diálogo com o verbal o registro visual pode produzir efeitos contrários à intenção de criar efeitos de sentido estéticos. Dependendo de como o texto verbal se aproxima das idéias representadas no texto visual, o efeito é o de reforçar as associações de imagens da realidade, interpretá-las logicamente com segurança em vez de percebê-las pelas sensações que desperta, levando à imprevisibilidade, à dúvida.

Maurice Sendak⁶⁴ ao falar do processo de leitura de um texto verbal pelo ilustrador - percurso contrário ao realizado por Mônica Baldaque e Ana Maria Machado nos três livros analisados, embora busquem o mesmo objetivo, o de colocar em diálogo códigos diferentes – mostra a importância da escolha do texto que vai levar à criação da imagem, e responde a uma questão sobre que texto estimula mais a produção de uma boa ilustração:

Não é aquele em que a forma pedante de escrever já traz cada prego pregado em seu lugar, em que cada fato é óbvio. Pelo meu gosto, tem que ser ambíguo, deve permitir que muitos significados brilhem através dele. Não deve ser um texto difícil de manipular, que diz que Joãozinho vai da direita, para a esquerda, porque o ilustrador não tem outra alternativa senão fazer com que Joãozinho vá da direita para a esquerda. O texto deve ser menos preciso, menos óbvio. Pode estabelecer fatos, mas fatos que permitam ao artista mover seus personagens em qualquer direção.

Tomando por base o texto de Maurice Sandak, poder-se ia pensar que o diálogo intercódigos do livro *Era uma vez três*, de Ana Maria Machado, é mais estético do que os outros dois analisados – *Portinholas* e *Do outro lado do quadro* – devido ao fato de a pintura de Volpi presente no livro *Era uma vez três* ser “mais ambígua”, “permitir que muitos significados brilhem através”, “ser menos preciso, menos óbvio”. Assim poder-se-ia pensar que, ao contrário, as pinturas de Portinari e os quadros do Museu Soares dos Reis que inspiraram, respectivamente, os textos de Ana Maria Machado e Mônica Baldaque, em *Portinholas* e *Do outro lado do quadro* estabelecem fatos que não permitiram às escritoras moverem seus personagens em qualquer direção, engessando a criação do verbal e, por

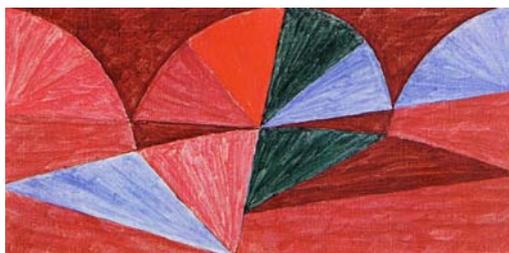
⁶⁴ SENDAK, Maurice IN: **Boletim dos ilustradores**. Rio de Janeiro, ano I, julho de 1984.

conseqüência a do diálogo intercódigos. Entretanto é preciso ressaltar que o que está em jogo não é o grau de esteticidade na obra em linguagem não-verbal mas os efeitos de sentido que o diálogo entre ela e o verbal estabelecem: se esse diálogo intercódigos produzem associações perceptivas com predominância das relações de similaridade e iconicidade ou relações de contiguidade e de juízo perceptivo. Ou melhor qual (quais) dos diálogos intercódigos produz(em) mais ou menos efeitos estéticos.

A seguir, a análise das reproduções tanto do texto verbal quanto do texto não-verbal, presentes em algumas das páginas do livro *Era uma vez três*, de Ana Maria Machado, pretende demonstrar como a predominância das relações de similaridade estão concretizadas *no* e *pelo* diálogo intercódigos:

1-

O Dois resolveu ser de vidro azul.
Foi trabalhar numa bandeira.
Bandeira de janela, é claro, feita de vidro e não de pano ou papel. Aquelas vidraças coloridas que se usavam no alto das portas e janelas nas casas daquele tempo.



2-

Ah, sim, porque não se pode esquecer que esta história começou há muito tempo. Num tempo de casas e asas, de ruas e luas, sem prédios de tantos andares, sem carros em tantos lugares.

Quando a casa em que o Dois trabalhava foi demolida, tiraram todos os vidros das janela. Levaram para um canto numa loja de antiguidades.

E lá na loja tinha um gato.

Um dia, o gato estava cochilando debaixo de uma mesa onde tinha um vaso com rosas.

Três, já se sabe. Sempre: era uma vez, três...



3

De repente, pela janela, em cima do muro, ele viu mais flores. De novo três, sempre três. E viu outra flor mais bonita, em baixo, mexendo, voando, esquisita. Abelha? Borboleta? Passarinho? Brinquedo? Sei lá... Mas o gato ficou com medo.



Na seqüência de página espelhada 1, o texto verbal fornece uma grande definição de dados para estabelecer o diálogo com o texto visual, uma pintura mais abstrata: *bandeira de janela, feita de vidro e não de pano ou papel, vidraças coloridas que se usavam no alto das portas...*

A seqüência descritiva, como recurso de linguagem destinado a oferecer pelo verbal detalhes do que é visualizado, ao mesmo tempo em que aproxima as idéias expressas *em* e *por* cada uma das linguagens, produz efeito contrário ao de informar, dar segurança ao leitor porque instala a ambigüidade *no* e *pelo* diálogo intercódigos. Ao se referir à parte superior das portas de vidro das casas antigas como “*bandeira*” em vez de nomeá-la de outras formas tais como “vitral”, “vidraça”, fixa a atenção do leitor na imagem cujo jogo entre linhas curvas em planos diferentes estimula a percepção de “bandeira” como símbolo de nação, de agremiação, aquela que comumente se vê tremulando ao vento. **Relações de similaridade** em diálogo intercódigos.

Na seqüência de página espelhada 2, a definição de dados fornecida pelo texto visual, embora seja uma imagem figurativa – mesa, vaso, flores – só se associa ao texto verbal, no último parágrafo e com ele dialoga em uma **relação de contigüidade**.

Os quatro primeiros parágrafos inserem a figura no **co-texto**⁶⁵ da narrativa e no da figura do primeiro plano da pintura: “*Num tempo em que as casas*” ... “*sem*

⁶⁵ **Observação:** Para fins da análise desses elementos, usamos aqui o termo **co-texto** em oposição a **contexto extralingüístico** (ou situacional), usando a citação de Ingedore: “nenhuma análise lingüística, de qualquer ordem que seja, pode ser feita sem levar em conta ou fazer intervir, em algum momento, elementos exteriores aos dados ou fatos lingüísticos analisados. Isto é, de que é possível considerar as unidades lingüísticas isoladamente, mas que tal análise é insuficiente e que é preciso levar em conta outra coisa do exterior, isto é, o contexto. KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Cortez, 2002.

prédios”..., “*sem carros’ ...”loja de antiguidades*” em uma **associação por similaridade** cuja grau de imprevisibilidade é ressaltado pela expressão coloquial que abre o parágrafo “*Ah, sim...*”, expressão que, na fala, corresponde ao sentido de “Ah, antes que me esqueça...”. Outros recursos de linguagem verbal são usados de forma a criar efeitos de sentido que, pelo ritmo do jogo sonoro, podem colaborar para mais “desvios” de informação segura. Na frase “*Num tempo de casas e asas, de ruas e luas, sem prédios de tantos andares, sem carros em tantos lugares*”, tanto as rimas, como as repetições de palavras – *sem/ sem/ sem* – e a oposição entre *surdo/ sonoro / t/ d/* nas palavras *prédios/ tantos/ andares/ tantos* criam um efeito rítmico que chama a atenção do leitor mais para o jogo sonoro do que para o sentido da frase.

Entretanto a unidade narrativa instalada *no* e *pelo* diálogo intercódigos é garantida nessa seqüência de páginas espelhadas - e em todas as outras – pela presença do *Era uma vez... três* que finaliza o texto verbal da seqüência 2 (o que reforça a relação com o texto verbal da página espelhada anterior, pois esta se inicia com o numeral tornado nome substantivo próprio “O Dois”) . A constante referência verbal e visual ao *três* (*três* cores nas bandeiras da janela/ *três* flores no vaso da mesa/ *três* flores na imagem da seqüência 3) não só garante uma unidade nas seqüências narrativas instaladas *no* e *pelo* diálogo intercódigos como também garante a unidade da narrativa como um todo ao dar a ela o título *Era uma vez três*.

E essa constante referência às relações numéricas no texto verbal é estratégica na leitura de texto em diálogo intercódigos, principalmente quando sua recepção é destinada à criança, um leitor em formação, pois direciona o olhar do leitor para o que Lucrécia Ferrara⁶⁶ chama de **dominante**:

(...) todo texto é organizado a partir de uma dominante, o que lhe garante a coesão estrutural, e hierarquiza os demais constituintes, a partir de sua própria influência sobre eles. A dominante é, como todos os demais elementos do texto, um índice, porém é aquele que “governa, determina e transforma” os demais. Logo, entre os índices-fragmentos de signos que compõem o texto não-verbal é indispensável a identificação da sua dominante. Dadas a assimetria e a dispersão do texto não-verbal não se

⁶⁶ FERRARA, Lucrecia. *Leitura sem palavras*. 3ed. São Paulo, Ática, 1993, p. 33.

pode falar que a dominante possa ser identificada mas, ao contrário, ela deve ser eleita entre os índices reconhecidos no texto.

Essa eleição é, estrategicamente, fundamental para a leitura, porque dela depende, não só um roteiro, mas sobretudo, um índice norteador do “por onde começar”. Obviamente, a escolha dessa dominante poderá recair sobre qualquer traço indicial – som, luz, cor, textura, volumes –, mas essa eleição é estrutural na leitura, daí seu caráter estratégico.

Note-se que o texto da página dupla espelhada da seqüência 3 , reforça a presença da dominante: no verbal pela repetição da palavra “três” e pelo uso dos advérbios *de novo* e *sempre* e, no visual, pela repetição da imagem de três outras flores. Entretanto *no* e *pelo* diálogo intercódigo instala-se novamente a ambigüidade, o estranhamento, ao nomear flor a figura *“mais bonita, em baixo, mexendo, voando, esquisita”*. – Não serão mais três? , pode se perguntar o leitor. A que o texto verbal, estimulando a inferência, responde com quatro hipóteses em interrogação: *“Abelha? Borboleta? Passarinho? Brinquedo?”*. Quando o leitor, estimulado pela expressão informal usada pelo narrador – *“Sei lá”* – busca, entre as alternativas dadas pelo texto, a resposta mais segura, encontra a frase adversativa: *“Mas o gato ficou com medo.”* o que instala novamente a dúvida pela imprevisibilidade resultante da associação de idéias: um gato nunca ficaria com medo de nenhum dos seres dados como hipótese.

A leitura do texto em linguagem marcada pelo diálogo intercódigos ativa a imaginação do leitor e desafia-o a procurar uma resposta, estimulando inferências desautomatizadas para dar continuidade à narrativa, provocando um efeito desestabilizador pois leva à imprevisibilidade, obriga à mudança, efeito que é próprio da obra de arte como diz Lucrécia Ferrara⁶⁷:

(...) Chklovski definiu a especificidade da obra de arte em geral e da literária em particular como um modo “difícil” de organizar a realidade, que deve levar o receptor a estranhá-la e obrigá-lo a uma reflexão para identificá-

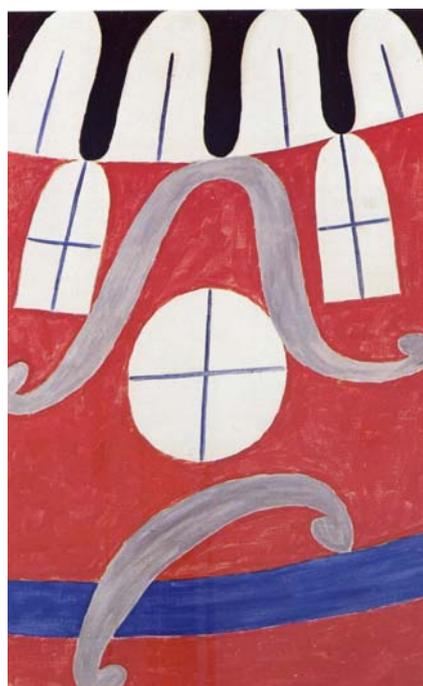
⁶⁷ FERRARA, Lucrecia. *Leitura sem palavras*. 3ed. São Paulo, Ática, 1993, p. 32.

la, ou seja, é necessário “re-conhecer” a realidade, conhecê-la outra vez. Esta posição revolucionou, no início deste século, o panorama das artes e trouxe transformações profundas em todas as formas criativas de atuação humana, colocando, para elas, o objetivo de destruir os comportamentos automatizados, a fim de tornar a percepção do universo que nos circunda mais densa e mais sagaz.

Objetivo que o livro *Do outro lado do quadro* não consegue atingir ao tentar ensinar a criança a observar, pois, em vez de destruir comportamentos automatizados, automatiza a percepção pela previsibilidade e segurança que a aproximação das idéias sugere, pressupondo criação onde só há repetição de modelos.

Ao contrário, o livro *Era uma vez três*, além de dar conta da intenção revelada na página final do livro, pelas palavras da editora Donatella Berlendis “*introduzir a criança no mundo mágico da pintura de Volpi*”, estimula sua percepção *no e pelo* diálogo intercódigos, convidando-a a criar e recriar sentidos ao longo da leitura de todo o livro para, finalmente, na última página em espelho, dar-lhe a certeza de que rodar, mudar, girar virar é trans-formar, ir além da forma, do texto já acabado:

Até que enfim, agora estavam trabalhando juntos.
E porque estavam juntos, conseguiram o que
sempre tinham querido: rodando,
mudando,
girando,
virando,



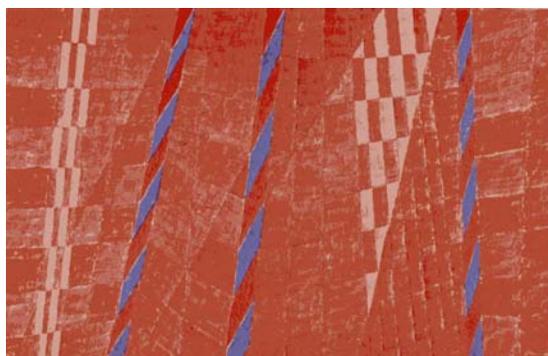
No e pelo diálogo intercódigos, o leitor é convidado a se mover – “rodando, mudando, girando, virando” – como as linhas curvas da pintura sugerem ao flutuarem no espaço suspenso de uma abóbada – para descobrir, e conseguir, o que sempre se quer...a trans-form-ação! Associação termodinâmica, descoberta perceptiva, convite à criação quando a frase “*E era uma vez, três...*” soa como um convite para que o leitor a complete: “*Deixa eu contar uma vez?*”

A análise dos efeitos de sentido que as escolhas de linguagem no diálogo intercódigos provocam, como recepção perceptiva libertadora da criação, pode ajudar a estabelecer critérios para que o mediador de leitura estruture, com segurança, o que nas palavras de Lucrécia Ferrara é “uma estratégia que, ao mesmo tempo, oriente a leitura e crie uma forma específica de ler cada texto-objeto”, contribuindo assim para um educar⁶⁸ que,

(...) num amplo sentido, seria esse processo sempre re-começado de, por lances aproximativos, introduzir cada ser do universo (e não apenas o homem), através da própria história de sua experiência, na sintonia com esse ritmo originário e caleidoscópico da realidade.

Caleidoscópico tramado *no e pelo diálogo intercódigos* entre o texto de Ana Maria Machado e os cromos da pintura de Volpi que, pela qualidade dos efeitos estéticos provocados, oferece ao leitor a possibilidade de descobrir novas e inumeráveis percepções de si, do outro, do mundo. Tríade sígnica que, no jogo icônico das similaridades, é assim revelada ao leitor infantil por Ana Maria Machado no livro *Era uma vez três...*

- Que é isso, vó?
- Um monóculo. De uma fantasia velha de carnaval.
- Com ele vamos fazer um brinquedo.
- E fizeram.
- Com o canudo de papelão.
- Com o monóculo tampando uma ponta.
- Com uma roda de papelão furada fechando a outra.
- Com todos os caquinhos de vidro colorido lá dentro.
- E com três espelhos compridos, formando um tubo de vazio no meio.
- Um vazio daqueles que o Três gostava de ser.
- Que brinquedo é esse, vó?
- Caleidoscópico.



de. **Semiótica e Educação**. IN: *Revista Arte e linguagem*,

Leitura para leitores infantis?

Não, diálogo intercódigos com qualidade estética a possibilitar ao leitor de qualquer idade uma leitura criativa porque criadora, sugerindo, como nas imagens possíveis de serem formadas em um caleidoscópio, combinações de significados em um processo de descobertas sucessivas e infinitas. Leitura como ato criativo que, da criança, só exige a liberdade do vôo por espaços e tempos infinitos.

CAPÍTULO IV – Formação de leitor em exercício perceptivo

O interesse pela pesquisa e pela compreensão de **como se dá a percepção no processo de leitura** aumentou desde que a leitura deixou de ser considerada um ato mecânico de decodificação dos sinais registrados no suporte do texto e passou a ser estudada como um processo dialógico mediado pelo texto, cujo sentido deve ser buscado na interação autor-texto-leitor, processo esse que pressupõe habilidades cognitivas tais como reconhecer, identificar, acionar a memória, levantar e conferir hipóteses levantadas *no* e pelo texto.

Diante dos resultados negativos sobre competência leitora do jovem brasileiro, documentados nas avaliações nacionais e internacionais, formar leitores competentes e críticos parece ser um dos desafios da educação básica que a escola não tem conseguido vencer, o que causa preocupação em todos os segmentos da sociedade, como demonstra a transcrição a seguir, parte de um artigo de Stephen Kanitz, na seção Ponto de Vista (anexo 4) publicado em uma revista brasileira de grande circulação⁶⁹:

O primeiro passo para aprender a pensar, curiosamente, é aprender a observar. Só que isso, infelizmente, não é ensinado.

Ensinar a observar não é fácil. Primeiro você precisa eliminar os preconceitos, ou pré-conceitos, que são a carga de atitudes e visões incorretas que alguns nos ensinam e nos impedem de enxergar o verdadeiro mundo.

[...] Se você realmente quiser ter idéias novas, ser criativo, ser inovador e ter uma opinião independente, aprimore primeiro os seus sentidos. Você estará no caminho certo para começar a pensar.

⁶⁹ KANITZ, Stephen. **Observar e pensar**. Revista *Veja*, Ponto de vista. São Paulo: Editora Abril, 4 de agosto de 2004, p.18.

Aprimorar os sentidos, ter idéias novas, ser criativo: palavras de ordem na sociedade do conhecimento e da tecnologia em que tudo que é previsível, programável, foge do humano e é canalizado para os instrumentos tecnológicos de última geração.

A valorização da capacidade criativa pode ser percebida nas questões propostas aos alunos da educação básica, nas principais avaliações de leitura que têm priorizado também textos de linguagem em diálogo intercódigos, o que parece ser um reconhecimento de que *“a proliferação ininterrupta de signos vem criando cada vez mais a necessidade de que possamos lê-los, dialogar com eles em um nível um pouco mais profundo do que aquele que nasce da mera convivência e familiaridade.”*⁷⁰

Há dez anos, essa “proliferação ininterrupta de signos” em diálogo inter-semiótico já desafiava os leitores como produtores de texto em avaliações como a que se segue, a prova de Redação do exame vestibular PUC- SP/97 (anexo 5):

⁷⁰ SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. XIV.

hábitos e crenças é a garantia de sua autodeterminação. Os códigos se comunicam e se explicam mutuamente. Esse é o destino das linguagens.

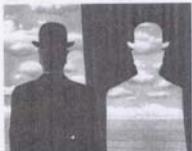
Note-se que as palavras usadas na comanda da questão de redação do exame vestibular da PUC proposta aos leitores pressupõem ações de leitura “desautomatizada”: **Relaxe/ Deixe sua criatividade fluir/ Perceba os símbolos / Solte-se/ Esteja atento a todas as idéias que surgirem...**

Nas avaliações atuais, pode-se observar que as questões pressupõem também uma associação de idéias entre o que diz o verbal e o que pode ser entendido no texto não-verbal, ou seja, são necessárias associações perceptivas mais ou menos “automatizadas”, muito ou pouco controláveis e lógicas. Conferindo nos exemplos de questões do ENEM 2005⁷²:

28

Os transgênicos vêm ocupando parte da imprensa com opiniões ora favoráveis ora desfavoráveis. Um organismo ao receber material genético de outra espécie, ou modificado da mesma espécie, passa a apresentar novas características. Assim, por exemplo, já temos bactérias fabricando hormônios humanos, algodão colorido e cabras que produzem fatores de coagulação sanguínea humana.

O belga René Magritte (1896 – 1967), um dos pintores surrealistas mais importantes, deixou obras enigmáticas. Caso você fosse escolher uma ilustração para um artigo sobre os transgênicos, qual das obras de Magritte, abaixo, estaria mais de acordo com esse tema tão polêmico?



(A)



(B)



(C)



(D)



(E)

A questão coloca o texto não-verbal em imediata conexão com o texto verbal, pela alta definição de dados - “um organismo ao receber material genético de outra espécie (...) passa a apresentar novas características”- para que o leitor assinale a resposta correta (B).

No teste número 24, reproduzido abaixo, a questão proposta exige uma **associação perceptiva mais complexa** porque pressupõe uma associação por dedução para assinalar a resposta (A) como a correta, já que o leitor tem que observar, na ilustração, “os **detalhes ausentes** na cena descrita no texto verbal”.

⁷² ENEM 2005 – PROVA 3-BRANCA, p. 12, 10 e 6.

24

Leia o texto e examine a ilustração:

Óbito do autor

(...) expirei às duas horas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869, na minha bela chácara de Catumbi. Tinha uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, era solteiro, possuía cerca de trezentos contos e fui acompanhado ao cemitério por onze amigos. Onze amigos! Verdade é que não houve cartas nem anúncios. Acresce que chovia – peneirava – uma chuvinha miúda, triste e constante, tão constante e tão triste, que levou um daqueles fiéis da última hora a intercalar esta engenhosa idéia no discurso que proferiu à beira de minha cova: –“Vós, que o conhecestes, meus senhores, vós podeis dizer comigo que a natureza parece estar chorando a perda irreparável de um dos mais belos caracteres que tem honrado a humanidade. Este ar sombrio, estas gotas do céu, aquelas nuvens escuras que cobrem o azul como um crepe funéreo, tudo isto é a dor crua e má que lhe rói à natureza as mais íntimas entranhas; tudo isso é um sublime louvor ao nosso ilustre finado.” (...)



(Adaptado. Machado de Assis. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Ilustrado por Cândido Portinari. Rio de Janeiro: Cem Bibliófilos do Brasil, 1943. p.1.)

Compare o texto de Machado de Assis com a ilustração de Portinari. É correto afirmar que a ilustração do pintor

- (A) apresenta detalhes ausentes na cena descrita no texto verbal.
- (B) retrata fielmente a cena descrita por Machado de Assis.
- (C) distorce a cena descrita no romance.
- (D) expressa um sentimento inadequado à situação.
- (E) contraria o que descreve Machado de Assis.

Na questão seguinte, a associação de idéias exige muito menos do leitor pois, embora relacione pinturas de arte com o poema, arte das palavras, há entre o texto verbal e o não-verbal alta definição de dados que, em oposição aos das duas outras pinturas, oferece segurança total ao leitor quanto à alternativa correta ser a (C), imagens 2 e 3.

Como no início há uma nota “Texto para as questões 11 e 12”, a leitura da questão 12 faz pressupor que o texto não-verbal – as pinturas de Portinari – da questão anterior, a 11, pela obviedade da associação perceptiva é só um pretexto para que o leitor “visualize” a aparência dos “doentes da chamada ‘barriga d’água’”. A conferir:

Cândido Portinari (1903-1962), um dos mais importantes artistas brasileiros do século XX, tratou de diferentes aspectos da nossa realidade em seus quadros.



1



2



3



4

Sobre a temática dos "Retirantes", Portinari também escreveu o seguinte poema:

(....)

Os retirantes vêm vindo com trouxas e embrulhos

Vêm das terras secas e escuras; pedregulhos

Doloridos como fagulhas de carvão aceso

Corpos disformes, uns panos sujos,

Rasgados e sem cor, dependurados

Homens de enorme ventre bojudado

Mulheres com trouxas caídas para o lado

Pançudas, carregando ao colo um garoto

Choramando, remelento

(....)

(Cândido Portinari. *Poemas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.)

11

Das quatro obras reproduzidas, assinale aquelas que abordam a problemática que é tema do poema.

(A) 1 e 2

(B) 1 e 3

(C) 2 e 3

(D) 3 e 4

(E) 2 e 4

12

No texto de Portinari, algumas das pessoas descritas provavelmente estão infectadas com o verme *Schistosoma mansoni*. Os "homens de enorme ventre bojudado" corresponderiam aos doentes da chamada "barriga d'água".

O ciclo de vida do *Schistosoma mansoni* e as condições sócio-ambientais de um local são fatores determinantes para maior ou menor incidência dessa doença. O aumento da incidência da esquistossomose deve-se à presença de

(A) roedores, ao alto índice pluvial e à inexistência de programas de vacinação.

(B) insetos hospedeiros e indivíduos infectados, à inexistência de programas de vacinação.

(C) indivíduos infectados e de hospedeiros intermediários e à ausência de saneamento básico.

(D) mosquitos, a inexistência de programas de vacinação e à ausência de controle de águas paradas.

(E) gatos e de alimentos contaminados, e à ausência de precauções higiênicas.

Como pode ser observado nos exemplos dados, a leitura como resultado do processo de interpretação somente do texto verbal está longe do que a escolaridade considera ser competência leitora. Ao contrário, a competência leitora pressupõe não só a ativação da cognição como também a ativação da percepção para que se estabeleçam as relações de significado *no* e *pelo* diálogo intercódigos.

Como se dá esse processo na interpretação de textos em diálogo intercódigos é um estudo que exige o exame minucioso do que Santaella selecionou dos estudos de Charles S. Peirce sobre a lógica ou sobre a teoria dos signos.

É desse assunto que o capítulo seguinte tratará.

4.1 A percepção na teoria semiótica: semiose ou a ação de gerar signos

Santaella, no seu livro *A percepção: uma teoria semiótica*⁷³ afirma:

Perceber é se dar conta de algo externo a nós, o percepto. É isso aliás, que dá ao perceber sua característica peculiar, senão não haveria diferença entre perceber e sonhar, alucinar, devanear, pensar abstratamente etc. O que caracteriza a percepção é o senso de externalidade com que o percepto vem acompanhado.

Considerando a linguagem também como comunicação entre o mundo interior e o exterior, uma possibilidade de ligação entre as operações da mente e os sentidos, pode-se entender a percepção no esquema triádico proposto por Pierce:

- 1- **juízo perceptivo**: aquilo que nós percebemos; é a **parte cognitiva da percepção**. É um primeiro no signo.
- 2- **percepto**: aquilo que determina a percepção, é a fonte da percepção, aquilo que é externo a nós, independe de nossa mente, é o elemento não-racional que se apresenta à apreensão dos nossos sentidos; é a **parte física** (porque não psíquica) **da percepção**. É um segundo (objeto dinâmico)
- 3- **percipuum**: é a interpretação do percepto no juízo perceptivo; é a **parte sensória** da percepção. É o objeto imediato, é a ponte entre o percepto e o *percipuum* que resultará **no interpretante, o terceiro**.

A partir dessa visão triádica, Santaella⁷⁴ conclui:

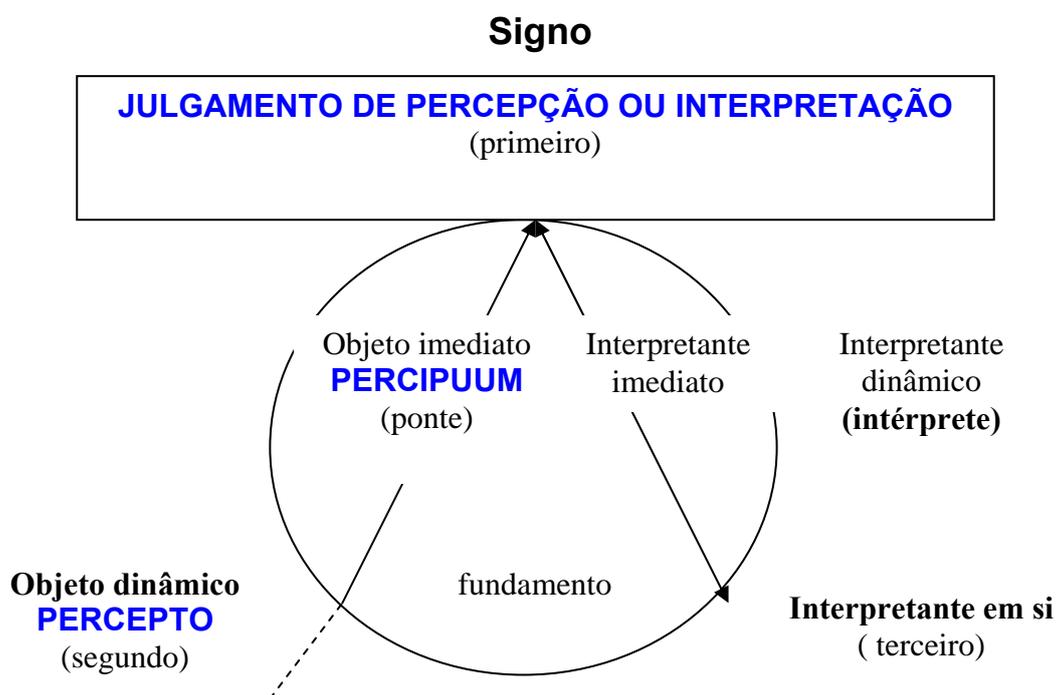
Ora, se o percepto é aquilo que se força sobre nossa atenção, batendo à porta de nossa apreensão, e o percipuum corresponde ao percepto tal como ele é imediatamente interpretado no julgamento de percepção, então, a apreensão do percepto, no percipuum, ou melhor, o modo como o percepto, o que está fora, se traduz no percipuum, aquilo que está dentro, deve evidente e logicamente, se dar de acordo com três modalidades: primeiridade, secundidade e terceiridade.”

⁷³ SANTAELLA, Lúcia. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2ª.ed. São Paulo, Experimento, 1998, p. 16.

⁷⁴Ibidem, p. 60/61.

Portanto, são as três categorias – primeiridade, secundidade, terceiridade – que fornecem as pistas para entender como se processa a **tradução de percepto em percipuum**:

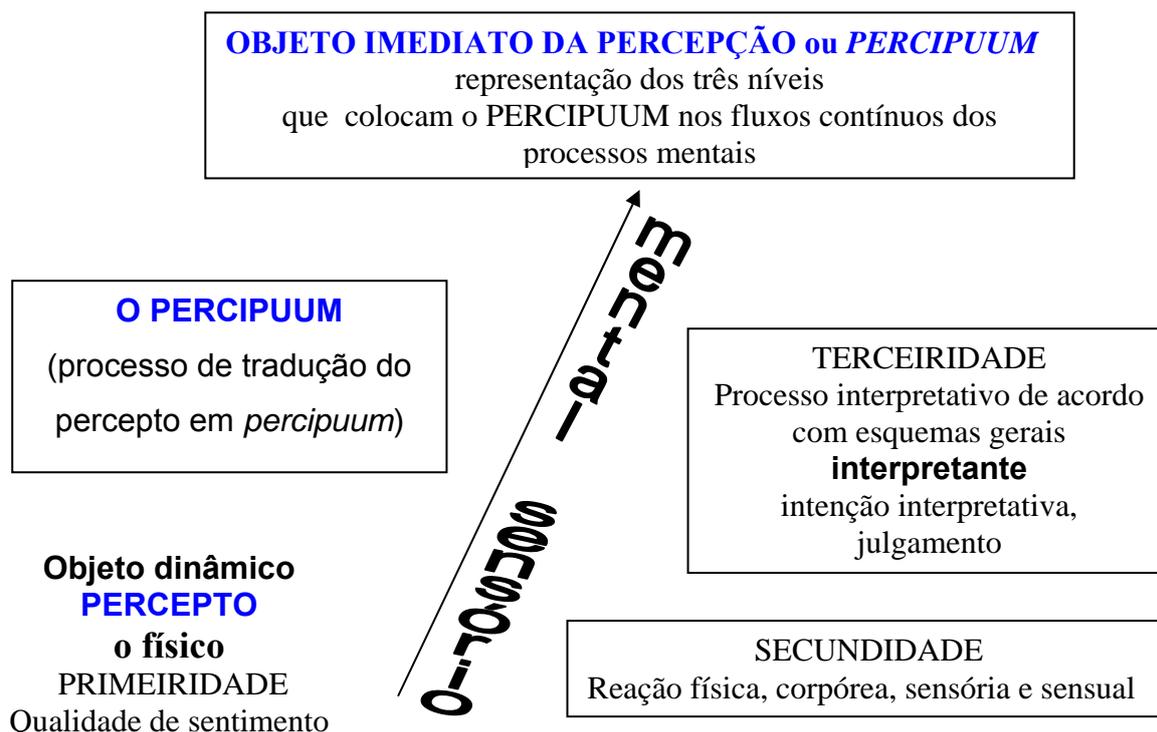
A aplicação do processo de tradução do percepto em *percipuum* no esquema que Santaella fez para representar o **signo** no livro *O que é semiótica*⁷⁵, resultaria no que se segue:



E,

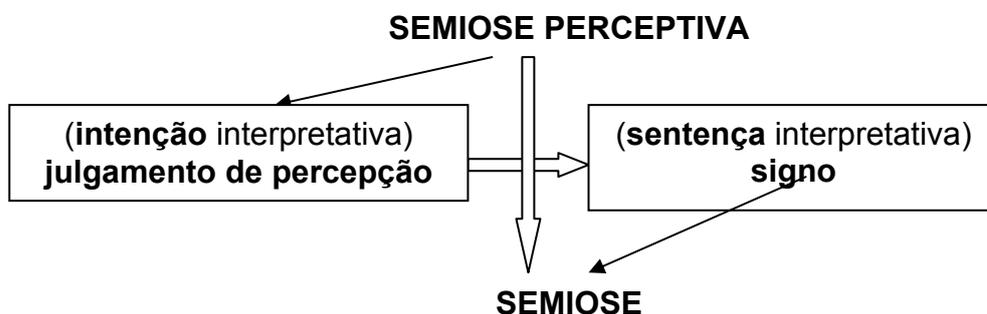
o esquema que representaria o que diz Santaella, ao buscar sistematizar o modo de funcionamento do percipuum, ficaria como o que se segue:

⁷⁵ SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983, p. 59.



No processo de tradução do percepto em *percipuum*, **o terceiro é o interpretante**, que não é a sentença que expressa o julgamento de percepção, mas sim **o julgamento da percepção**.

Pode-se, portanto, falar em **semiose perceptiva** nesse **processo de tradução do percepto em *percipuum*** porque, o **julgamento** de percepção realizado em três níveis – o icônico, o indicial e o simbólico –, resultará em uma **intenção** que é o **interpretante**, ou **outro signo** que resultará em nova **sentença interpretativa** e esta em **um novo signo** e assim infinitamente.



(processo infinito de um signo gerar ou produzir e se desenvolver num outro signo)

Para que esse processo seja compreendido na sua sutileza é preciso destacar também as seguintes afirmações de Santaella sobre o esquema triádico da percepção feitas nas páginas 66 e 67 do livro *A percepção: uma teoria semiótica*:

- “A percepção é determinada pelo percepto, mas o percepto só pode ser conhecido através da mediação do signo, que é o julgamento da percepção.”
- “Os julgamentos de percepção são inferências lógicas, elementos generalizantes que pertencem à terceiridade e que fazem com que o percipuum se acomode a esquemas mentais e interpretativos mais ou menos habituais.”
- “Contudo, embora sejam inferências lógicas, trata-se de julgamentos que se forçam sobre a nossa aceitação e reconhecimento através de processos mentais sobre os quais não temos o menor domínio consciente.”

Segundo Santaella observa, “tão logo o percipuum aflui, ele é imediatamente colhido e absorvido nas malhas dos esquemas interpretativos com que somos dotados: os julgamentos de percepção. **Daí Pierce ter dito que só percebemos o que estamos equipados para interpretar.**”⁷⁶

Pierce compara os **julgamentos de percepção** com as **inferências abduativas**. A **abdução** é um dos tipos de raciocínio entre os três que, segundo Pierce, compõem a **lógica crítica** e que também seguem as três categorias e com elas assim se relacionam:

- **Abdução** (primeiridade): esse tipo de raciocínio, uma criação de Pierce, é, segundo ele, “*um quase-raciocínio, instintivo, uma espécie de adivinhação, altamente falível, mas o único tipo de operação mental responsável por todos os nossos insights e descobertas*”. *É um quase- raciocínio a partir do qual é gerada uma hipótese plausível a respeito de um fato surpreendente.*”
- **Indução** (secundidade): “é o processo de se testar uma hipótese.”
- **Dedução** (terceiridade): é o processo de inferir as conseqüências prováveis e necessárias de uma hipótese.

⁷⁶ SANTAELLA, Lúcia. **A percepção: uma teoria semiótica**. 2ª.ed. São Paulo, Experimento, 1998, p. 99 e 164/165.

O **ponto comum** entre abdução e julgamento perceptivo é que ambos **são falíveis, porque hipotéticos**. Mas, segundo a semiótica de Pierce, há diferenças entre eles, conforme pode ser conferido no quadro abaixo:

Abdução	Julgamento perceptivo	Outros tipos de julgamento
Ambos são falíveis porque são hipotéticos. São formados por mecanismos mentais que escapam totalmente do nosso controle e domínio.		São submetidos à crítica e podem ter regras e treinamento mental
Inferência mais gentil	Inferência mais insistente e compulsiva	
Nasce em momentos de soltura, de entretenimento quase lúdico do pensamento consigo mesmo. É destituída de certeza.	Embora falível, é indubitável porque nossa vida ficaria insana se colocássemos nossos julgamentos de percepção em dúvida.	

Ao se observarem as características da abdução ou do julgamento perceptivo comparadas às características dos outros tipos de julgamento, os que “são submetidos à crítica e podem ter regras e treinamento mental”, fica fácil perceber porque é tão difícil “controlar” pedagogicamente o exercício perceptivo principalmente quando ele envolve a tradução do percepto em *percipuum*, ou seja, quando o interpretante for um julgamento perceptivo e não uma sentença perceptiva. Sabe-se o quanto é difícil para a escola lidar com possibilidades, incertezas e falibilidades em processos de interpretação, pois as relações didático-pedagógicas, tradicionalmente, parecem ser estruturadas a partir de certezas e pela infalibilidade dos resultados documentados em avaliações objetivas.

Para Santaella, os estudos de Charles S. Pierce sobre a percepção⁷⁷ são extremamente pertinentes porque:

[...] para Pierce, não há, e nem pode haver, separação entre percepção e conhecimento. Segundo ele, todo pensamento lógico, toda cognição, entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. Além disso, a cognição e, junto com ela, a percepção, são inseparáveis das linguagens através das quais o homem pensa, sente, age e se comunica.

⁷⁷ SANTAELLA, Lúcia. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2ª.ed. São Paulo, Experimento, 1998, p.16 e 118.

No contexto da sociedade atual, caracterizada pela comunicação em múltiplas linguagens, o pensamento de Pierce não só justifica a preocupação de como se processa a percepção na leitura, como também mostra a importância do exercício da lógica crítica para se chegar a desenvolver a competência leitora e, conseqüentemente, a necessidade de, nesse processo de formação de leitores, serem exercitados os três tipos de raciocínio – abdução, indução e dedução – mesmo que, sobre o processo de abdução, não seja possível nenhum controle por parte do mediador do processo pedagógico, já que “o texto, a linguagem não se esgotam neles mesmos.”

Comparando as conclusões sobre a percepção reveladas por Santaella a partir do estudo da semiótica de Pierce com o que Lucrecia Ferrara diz sobre os sistemas de comunicação e informação em relação à associação perceptiva esquematizado nesta dissertação na página 32, pode-se chegar ao seguinte quadro:

Pierce/ Santaella LÓGICA CRÍTICA	Lucrecia Ferrara ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS E CONTROLE DE EXPERIÊNCIA
<p style="text-align: center;">Abdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • falível, hipotético, não controlável; • inferência mais gentil; • nasce em momentos de soltura, de entretenimento quase lúdico do pensamento consigo mesmo; • é destituída de certeza; • leva à descoberta e <i>insights</i>. 	<p style="text-align: center;">Associação perceptiva termodinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • geração de outra dimensão do espaço; • inferência, imprevisibilidade; • pressupõe atividade/ descoberta perceptiva; • resultado da associação de idéias por contigüidade e controle de experiência como juízo perceptivo
<p style="text-align: center;">Indução ou Julgamento Perceptivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • falível, hipotético, não controlável • inferência mais insistente e compulsiva; • falível, mas indubitável; 	
<p style="text-align: center;">Dedução</p> <ul style="list-style-type: none"> • submetido à crítica; • pode ter regras; 	<p style="text-align: center;">Associação perceptiva mecânica</p> <ul style="list-style-type: none"> • apreensão e fixação de imagens da realidade

• passível de treinamento mental	• é racional; • pressupõe passividade perceptiva;
----------------------------------	--

São esses os pressupostos – a lógica crítica de Pierce e a associação de idéias e controle de experiência de Lucrecia Ferrara – que estruturam a leitura escolar revisada, uma estratégia pedagógica, parte do projeto *Viagem Nestlé pela Literatura*, na sua 6^a. edição e que passa a ser descrita no capítulo seguinte.

4.2 Prática da leitura escolar e associação perceptiva: o desafio da mediação

Se para perceber são necessários os esquemas interpretativos, os julgamentos de percepção, não é possível admitir que haja interpretação na leitura de qualquer texto, seja em que linguagem for, a leitura foi considerada um ato de relacionar idéias e experiências e, se o leitor não for capaz de chegar aos signos, às sentenças interpretativas. Traduzir o percepto em *percipuum*, em julgamento perceptivo, seria o primeiro passo para se chegar às sentenças interpretativas, aos signos, aos pensamentos, ao conhecimento, principalmente quando esse conhecimento pressupõe uma associação de idéias que Lucrecia Ferrara denomina **associação perceptiva termodinâmica** e a que Pierce dá o nome de **abdução**: uma descoberta perceptiva imprevisível, uma espécie de adivinhação, um quase-raciocínio.

Sabe-se que a leitura da obra de arte possibilita – para não dizer exige – essa *leitura perceptiva imprevisível*, esse *quase-raciocínio*, e de que essa imprevisibilidade e esse “quase” amedrontam o mediador de leitura em sala de aula – o professor – porque “foge ao controle” e aos raciocínios indutivo/ dedutivo que comumente norteiam as ações pedagógicas. Nas palavras de Ângela Kleiman⁷⁸

(...) O desenvolvimento de estratégias de leitura adequadas depende da mediação do professor: o tipo de perguntas que ele faz determinará se o aluno lê para memorizar trechos ou para inferir e entender as entrelinhas; se ele lê porque o professor pediu ou porque tem um objetivo que justifique seu envolvimento, se apenas passa os olhos pela página ou se auto-avalia constantemente para não perder o fio, se começa a ler como se sua mente fosse uma tabula rasa ou um complexo organismo que precisa ser nutrido. Os projetos interdisciplinares podem se transformar no contexto que justifica o envolvimento necessário para descobrir o mundo por trás das letras impressas.

⁷⁸ KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1999, p. 126/127.

Ciente desse fato, a equipe pedagógica – que estrutura as estratégias pedagógicas de leitura, sugerindo objetivos, etapas e material que podem orientar e instrumentalizar o mediador das leituras propostas nas diferentes versões do *Projeto Viagem Nestlé pela Literatura*, descrito no anexo A – ao propor atividades de interação do leitor *com e pelo* texto literário, propõe também um diálogo intercódigos entre textos verbais e não-verbais. Como atividades de interação entre leitores e leituras, as estratégias não só motivam os participantes para “desautomatizarem” leituras, como também estimulam associações termodinâmicas ou abduativas entre as idéias e as experiências que o diálogo intertextual faz aflorar.

A atividade, a seguir, descrita é um exemplo dessa estratégia que, na contramão dos processos pedagógicos comumente desenvolvidos nas escolas brasileiras atualmente, tem por objetivo **instalar a dúvida mais que a certeza**, estimulando as associações perceptivas termodinâmicas, as inferências abduativas em **momentos lúdicos de troca de sensações e de idéias entre leitores e suas leituras**. Essa estratégia foi a escolhida entre as muitas que compuseram os projetos estruturados ao longo de oito anos porque:

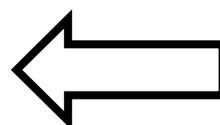
- envolve a leitura de obras de Portinari, como acontece nos livros de literatura infantil analisados no capítulo 3.2 dessa dissertação Ana Maria Machado: *Era uma vez, três e Portinholas*;
- os principais objetos de leitura dessa 6ª. Edição da *Viagem Nestlé pela Literatura* envolve as crônicas sensíveis de **Carlos Drummond de Andrade**⁷⁹ e o cotidiano poetizado de **Guilherme de Almeida**⁸⁰, ambos em diálogo com a obra de **Cândido Portinari**;
- o projeto possibilita a reflexão sobre o ato de ler e sua importância no mundo contemporâneo, pois tem como tema **LER: COMPREENDER O MUNDO** conforme pode ser conferido no *Sumário* do caderno pedagógico que acompanha a 6ª. Edição da Viagem Nestlé pela Literatura, a seguir reproduzido:

⁷⁹ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **De notícia e não-notícia faz-se a crônica**. 8ª. ed Rio de Janeiro: Record, 2004.

⁸⁰ ALMEIDA, Guilherme de. **Melhores poemas de Guilherme de Almeida**. (sel.VOGT, Carlos) 3ed. São Paulo: Global, 2004.

VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA

- 1♦ A VIAGEM
- 2♦ Tema /critérios/produção
- 3♦ Leitura: um desafio (*metodologia*)
- 4♦ Proficiência em leitura: uma preocupação nacional
- 5♦ **Oficinas**
 - A♦Ler: leituras compartilhadas & leitores em ação
 - B♦Ler: identificar intenções
 - C♦Ler: relacionar, criticar, antever
 - D♦Ler: compreender a si mesmo
 - E♦Ler: registro e memória
 - F♦Ler: compreender linguagens
 - G♦Ler: criar e recriar
 - H♦Ler: busca e esperança
 - I♦ Ler: compreensão, fruição
 - J♦ Ler: vôo final
- 6♦ Informações de apoio
- 7♦ Referências
- 8♦ Regulamento



A seguir, a proposta das atividades, reproduções dos cartões enviados aos mediadores de leitura como material de apoio:

F♦Ler: compreender linguagens

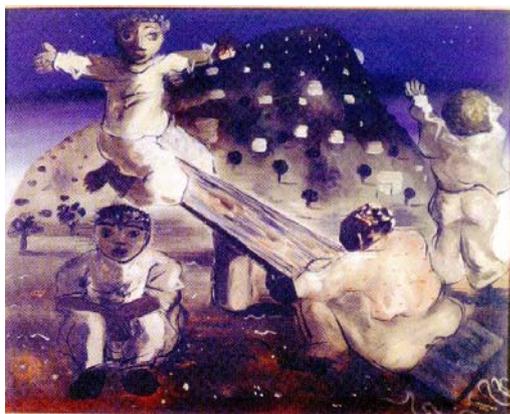
Quanta coisa eu contaria se pudesse

E soubesse ao menos a língua como a cor.

Cândido Portinari

Objetivos:

- . Compreender que, cada vez mais, ler plenamente supõe domínio e interação de linguagens.
- . Estabelecer relação entre a ampliação do universo cultural, a leitura mais proficiente e o processo de criação.

Material: cartões 1, 2 e 3**1- Um pintor que escreve versos**

Cândido Portinari, **Crianças brincando**, 1940, pintura a óleo/tela, 81x100cm

(...)

*Não tínhamos nenhum brinquedo
Comprado. Fabricamos
Nossos papagaios, piões,
Diabolô.*

*A noite de mãos livres e
pés ligeiros era pique, barra-
manteiga, cruzado.*

*Certas noites de céu estrelado
E lua, ficávamos deitados na
Grama da igreja de olhos presos
Por fios luminosos vindos do céu
era jogo de*

*Encantamento. No silêncio podíamos
Perceber o menor ruído
Hora do deslocamento dos
Pequenos lumes... Onde andam
Aqueles meninos, e aquele
Céu luminoso e de festa?
Os medos desapareciam
Sem nada dizer nos recolhíamos
Tranqüilos...*

(...)

*Poucos são aqueles a quem falo
e muitos me procuram*



Cândido Portinari, **Meninos soltando pipas**. 1952, pintura a guache/papel, 14x 15,5cm

*por nada. Se tivesse
continuado a soltar papagaio*

*Seria livre como as andorinhas
Não entenderia os homens
Teria pena deles e de mim
Saberia a vida do vento*

*E a época dos vaga-lumes
Com as suas lanterninhas.
Saberia as idades
Das nuvens e os dias de arco-iris.*

Portinari Poemas, Projeto Portinari
1999, p. 29 e 69.

- 1- Formar 5 grupos.
- 2- Dar o Cartão no. 1, para cada grupo.
- 3- Pedir que os alunos observem os quadros apontando detalhes:
 - a. as cores que predominam;
 - b. o que as imagens representam;
 - c. que tipo de movimento as personagens demonstram;
 - d. os contrastes;
 - e. a paisagem.
- 4- Pedir que os alunos leiam os poemas escritos por Portinari e comparem os textos com os quadros, observando o que, na imagem, pode representar o que os poemas expressam: a brincadeira, a leveza conferida às crianças, a atmosfera de recordação...
- 5- Pedir que os alunos leiam em voz alta as passagens dos textos que melhor representam o que está expresso no quadro.
- 6- Estimular uma conversa sobre a versatilidade do artista, sua sensibilidade para perceber e registrar o cotidiano, tanto por meio da pintura, quanto por meio da palavra.
- 7- Pedir que façam uma apreciação geral e comentem qual das representações – verbal ou visual – impressionou-os mais.

2- Um pintor e dois poetas



Auto-retrato de Cândido Portinari, um dos mais importantes artistas brasileiros

Cândido Portinari, Auto-retrato, 1957, pintura a óleo/madeira, 55X 46cm

Poema para Candinho Portinari em sua morte cheia de azuis e rosas

Vinícius de Moraes

Lá vai Candinho!
Pra onde ele vai?
Vai pra Brodóvski
Buscar seu pai.

Lá vai Candinho!
Pra onde ele foi?
Foi pra Brodóvski
Juntar seu boi.

Lá vai Candinho!
Com seu topete!
Vai pra Brodóvski
Pintar o sete.

Lá vai Candinho.
Tirando rima
Vai manquitando
Ladeira acima.

Eh! Eh, Candinho!
Muita saudade
Para Zé Cláudio
Mário de Andrade.

Se vir Orvalle
Se vir Zé Lins
Fale, Candinho
Que sou feliz.

Ouviu, Candinho?
Diabo de homem mais surdo.

“Candinho”- Vinícius de Moraes. In: Antologia Poética de Vinícius de Moraes, seleção e organização Antonio Cícero e Eucanaã Ferraz, São Paulo, Cia das Letras, Editora Schwarcz Ltda. p. 223, 2003/ Autorizado por VM EMPREENDIMENTOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS LTDA., c VM e c CIA DAS LETRAS (EDITORIA SCHWARCZ

A mão Carlos Drummond de Andrade

Entre o cafezal e o sonho
O garoto pinta uma estrela dourada
na parede da capela,
e nada mais resiste à mão pintora.
A mão cresce e pinta
o que não é para ser pintado mas sofrido.
A mão está sempre compondo
módul-murmurando
o que escapou à fadiga da Criação
e revê ensaios de formas
e corrige o oblíquo pelo aéreo
e semeia margaridinhas de bem-querer no baú dos
vencidos.

A mão cresce mais e faz
do mundo-como-se-repete o mundo que telequeremos.
A mão sabe a cor da cor
e com ela veste o nu e o invisível.
Tudo tem explicação porque tudo tem (nova) cor.
Tudo existe porque foi pintado à feição de laranja mágica
não para aplacar a sede dos companheiros,
principalmente para aguçá-la
até o limite do sentimento da terra domicílio do homem.

Entre o sonho e o cafezal
entre guerra e paz
entre mártires, ofendidos,
músicos, jangadas, pandorgas,
entre os roceiros mecanizados de Israel
a memória de Giotto e o aroma primeiro do Brasil
entre o amor e o ofício
eis que a mão decide:
Todos os meninos, ainda os mais desgraçados,
sejam vertiginosamente felizes
como feliz é o retrato
múltiplo verde-róseo em duas gerações
da criança que balança como flor no cosmo
e torna humilde, serviçal e doméstica a mão excedente
em seu poder de encantação.

Agora há uma verdade sem angústia
mesmo no estar-angustiado.
O que era dor é flor, conhecimento
plástico do mundo.
E por assim haver disposto o essencial,
deixando o resto aos doutores de Bizâncio,
bruscamente se cala
e voa para nunca-mais
a mão infinita
a mão-de-olhos-azuis de Cândido Portinari.

A MÃO – In: Lição de Coisas, de Carlos Drummond de Andrade, Editora Record, Rio de Janeiro/ Carlos Drummond de Andrade c Graã Drummond –
www.carlosdrummond.com.br

- 1- Dar o cartão no. 2 para cada grupo.
- 2- Pedir que observem o quadro Auto-retrato, de Portinari e façam uma apreciação: como percebem que o pintor “se vê” – tranquilo, angustiado, sóbrio, alegre, indiferente...
- 3- Pedir que leiam os poemas de C. Drummond de Andrade e de Vinícius de Moraes: como o pintor “é visto” por outros artistas, qual a visão de Drummond, qual a visão de Vinícius.
- 4- Chamar a atenção dos alunos para a foto que constata que os artistas foram contemporâneos. (Anexo 7)
- 5- Propor uma conversa sobre a versatilidade dos poetas que **lêem** a obra visual de Portinari, para poderem expressar verbalmente suas sensações.

3- Um diálogo: pintura e crônica



Cândido Portinari, **Natureza morta com moringa, 1931**, pintura a óleo/tela, 60X80cm.

BARATA (anexos 6a/6b)

Carlos Drummond de Andrade

Aberto o envelope, susto: a barata dentro dele, imóvel, expectante, sobre o cartão!

Quem foi que teve idéia dessa brincadeira repulsiva? E como conseguiu que passasse pelo Correio sem esmagar a barata? Por que ela está viva, vivinha da silva & santos. Não se mexe é de sabida.

- Joga fora essa imundície! Ou antes, não jogue...

Esta é uma barata de lei, com cerca de 150 anos de existência. Criação verista de Debret, sua reprodução da capa do convite para a exposição de inéditos do artista é de tal modo convincente que engana qualquer um.

Ou não engana, é a barata mesmo, e mesma. As outras, que circulam entre farelos e sombras, têm existência miseravelmente curta. Desprezadas e combatidas, que ninguém quer saber de barata em casa. Mas se foi Debret que a viu, assuntou, desenhou, coloriu, vale uma nota firme, e a esta hora está alegrando a vista do colecionador que a comprou do *marchand* Luis Buarque de Holanda:

- Barata linda!

- Amor de barata?

- Que barato de barata?

E a baratinha, iaiá, a baratinha, ioiô, está se rindo por dentro, se é que barata ri, por dentro ou por fora, da vária fortuna dos seres (e das coisas) no plano real e no plano ideal. Barata ao vivo é nojenta, chinele-se a bicha. Barata pintada é arte. Maçã na casa de frutas, ferra-se o dente ou açucara-se em torta, *vita brevis*, e não se fala mais nisso. A maçã de Cézanne, mas para que a maçã? as cebolas de Cézanne, e mais a garrafa de rouge, o copo com vinho pela metade, a rolha, a faca, a toalha embolada, em *Nature Morte aux Oignons*, refutam o princípio de destruição inevitável das formas, pelo menos enquanto o quadro existir.

Idéia velha, barata nova. Debret foi mais documentarista do que criador, mas nem por isto sua barata é menos criação. Porque Debret pegou do bicho imundo e disse:

- **Agora vou te dar vida longa, maior que a minha, vou te representar. Representar é ser outra vez, e mais.** Tudo quanto posso fazer por mim, e por nós, é fazer-te e fazer-me. **Representando-me, e aos objetos e cenas a que assisto** (coroação, feira, inseto), **asseguro a tudo a mais-valia de uma vida suplementar**, que se

chama **vida das figuras, das aparências, que são mais do que as essências, pois estas se evolvem, e aquelas persistem.** Entendeste?

- Não - baratou a barata.

Nem era para entender: conversa de pintor ou de grafômano com o mundo em redor não tem sentido não, pois ele pergunta e ele mesmo responde, ou prossegue:

- Pensando melhor, a **essência está na aparência, que nos propicia o conhecimento imediato da cosmo. O resto é imaginação ou confirmação.** És habitante vil de um planeta confuso, que adotou padrões de classificação baseados em nada. Vil por quê? Por que assim te rotularam? Que achas das criaturas que te rotularam, ó barata minha?

A barata ia responder que por sua vez as achava asquerosas, mas silenciou, por medo ao chinelo, que é sempre argumento contrário às baratas, e fortíssimo. Preferível que esse cara (foi o seu raciocínio) continue a dizer bobagens e, dizendo-as, se esqueça de me aplastar. Quanto a ele me imortalizar, mesmo discretamente, isto é, por 150 ou 500 anos, pouco se me dá. Eu sou aqui e agora, minha finitude me cerca por todos os lados, e tenho que curtir-la. No papel, em imagem, não dá pé. Com licença, M. Debret - e escafedeu-se .

- Espera um pouco, falta só completar uma peminha!

Não sei se esperou. **Sei que a representação é completa e fiel, tão fiel, tão vera,** que a representação da representação, no convite, fez uma senhorita jogar fora papel e envelope, e correr para lavar as mãos:

-Ui, que horror! Uma baratona. – Calma ela é pintada.

-E daí? Parece mais real que uma verdadeira!

O maior elogio a Debret que já se ouviu.

- 1- Dar o cartão no. 3 para cada grupo.
- 2- Pedir que o aluno leia em voz alta a crônica **Barata**, de C. Drummond de Andrade.
- 3- Deixar que os alunos comentem as sensações produzidas pelo texto.
- 4- Dirigir os alunos para a observação atenta do quadro **Natureza morta com moringa**.
- 5- Comentar a expressão **“natureza morta”***, bastante utilizada em pinturas e explicar o significado: representação de objetos inanimados.
- 6- Analisar os trechos destacados em negrito na crônica e discutir sobre o que a arte representa para a **eternização** dos momentos flagrados pelo artista , para a **eternização** das diversas formas de expressão que o ser humano criou.

Note-se que o objetivo das estratégias propostas no *Caderno Pedagógico* que faz parte do “*kit*” enviado às escolas participantes é, antes de tudo, orientar o mediador de leitura e de leitores, o professor. As estratégias propostas buscam motivar e estimular os alunos para a leitura dos livros de grandes nomes da literatura brasileira. Para isso promovem a aproximação das idéias e das experiências que o diálogo entre o verbal e o não-verbal desencadeia, estimulando associações perceptivas “desautomatizadas” em atividades de observação e de troca de impressões e de reflexões, *de, entre, sobre e nos* diálogos intercódigos...

Para estimular o acolhimento e a troca das muitas e diferentes leituras que o diálogo entre os textos pode provocar, são apresentadas várias “vozes” em diálogo com as pinturas de Portinari:

- a do próprio pintor em um texto verbal que dialoga com as pinturas **Crianças brincando e Meninos soltando pipas** – crianças brincando em uma gangorra em noite estrelada e crianças soltando pipas – diálogo intercódigos que pressupõe uma associação perceptiva mecânica já que são claras as relações por contigüidade entre as imagens e o texto verbal: “nenhum brinquedo comprado”, “*À noite de mãos livres e pés ligeiros*”, “*certa noite de céu estrelado e lua*”, *era jogo de encantamento*”, na parceria com o primeiro quadro e “*Se tivesse continuado a soltar papagaio*”, “*saberia a vida do vento*”, no trecho verbal ao lado do segundo quadro:
- a de dois poetas brasileiros contemporâneos, do pintor como os leitores foram convidados a conferir na foto reproduzida (anexo 6) , em diálogo com o **Auto-retrato**, de Portinari: Vinícius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade.

No diálogo entre a pintura e o poema-homenagem de Vinícius de Moraes para Portinari, a relação entre os dois textos é indiciada pelo título do poema: “Poema para Candinho Portinari em sua morte cheia de azuis e rosas” e reforçada pela repetição da palavra “Candinho” no final de um dos versos em todas as estrofes. Em um nível de secundidade, o diálogo intercódigos induz o leitor a reconhecer, no “Candinho” do texto verbal, o Cândido do auto-retrato, mesmo que aparentemente não exista na imagem representada visualmente nenhum traço que a relacione à figura de uma criança que vai “*buscar o pai*”, “*juntar seu bo*”, “*pintar o sete*”; “*juntando rima*”. Para associar o Candinho dos versos ao Cândido do auto-retrato, o leitor precisa deduzir que “Cândido”, autor do auto-retrato, um homem adulto – e sério – é o mesmo Candinho dos versos, uma criança brincalhona e ativa. No final, por dedução, o leitor (re) conhece na imagem do “auto-retrato”, o autor “Cândido Portinari” e o “Candinho” de todas as estrofes. O (re) conhecimento que se estabelece pelo diálogo intercódigos passa da indução à dedução – “homem mais surdo...” e “morte cheia de azuis e rosas” – pois as linguagens conexas – olhos azuis no não-verbal e “morte cheia de azuis” no verbal – são de imediata percepção. **Aproximação de idéias por índices e contigüidade** levando ao símbolo, surdez = morte, em **associação perceptiva mecânica**, segundo Lucrecia Ferrara.

No poema de Drummond, a dúvida se instala já no título: “A mão”. Que mão será essa, se no auto-retrato ela não está presente? Em um processo de inferência, fazendo uso dos esquemas interpretativos de que é dotado, o leitor estabelece os julgamentos de percepção, se estiver preparado para aproximar metonimicamente as idéias de pintor/pintura e mão/pincel. Entretanto, ao contrário do que ocorre no diálogo anterior, a dúvida se instala porque o processo de relacionar “a mão pintora” ao processo de criação que o verbal revela em “*a mão está sempre compondo/ modul-murmurando o que escapou à fadiga da Criação*” “*A mão cresce mais e faz/ do mundo-como-se-repete o mundo que telequeremos*”, “*A mão sabe a cor da cor/ e com ela veste o nu e o invisível*” exige do leitor o uso de esquemas interpretativos sofisticados, sensoriais mais que mentais. E, o fechamento do poema – “*E por assim haver disposto o essencial, deixando o resto aos doutores de Bizâncio,/ bruscamente se cala/ e voa para nunca-mais a mão infinita/ a mão-de-olhos-azuis de Cândido Portinari*” – que poderia trazer algumas certezas para substituírem a imprevisibilidade que o complexo processo de inferência exige, instala na verdade mais imprevisibilidade porque somente um raciocínio altamente elaborado será capaz de estabelecer uma relação de similaridade e também de contigüidade entre as idéias de artista pintor/ Portinari e “*dispor o essencial, a mão infinita/ a mão-de-olhos-azuis*”. **Secundidade, processo indutivo**, segundo Santaella e **associação perceptiva termodinâmica**, segundo Lucrecia Ferrara.

No terceiro cartão, a associação de idéias que se estabelece entre o não-verbal, a representação de uma natureza-morta, e o verbal exige do leitor um raciocínio mais elaborado que se inicia no **estranhamento** produzido entre o que se percebe no texto visual e o que se lê no texto verbal moringa/barata, Portinari/ Debret. É necessário que se estabeleça **um julgamento de percepção, um primeiro, um insight** para que o leitor **associe, metaforicamente e iconicamente**, as idéias de que “*Representar é ser outra vez, e mais.*” têm a ver com obras de arte intituladas “Natureza- morta e moringa” e “Barata”, e os artistas Portinari/ Debret com o fato de que, ao representarem-se, “*e aos objetos e cenas a que assistem, asseguram a tudo a mais-valia de uma vida suplementar, que se chama vida das figuras, das aparências, que são mais do que as essências, pois estas se evolvem, e*

aquelas persistem.” Similaridade de idéias, julgamento de percepção em processo inconsciente de tradução do percepto em uma **associação perceptiva termodinâmica**.

Primeiridade, secundidade, terceiridade, ícone, índice, símbolo... signos... representação... linguagem da arte que, se espera, seja apreendida nesse processo pedagógico que:

- **iniciando-se com a intenção de capturar o pensamento do leitor** para levá-lo a apreender a verdade social, **acaba por ativar a mente receptora**, levando à conscientização da natureza universal da arte: generalização e regeneração de sentimentos;
- **busca despertar efeitos de sentido** que reforçam as estruturas do pensamento vigente em educação – ler obras/autores representativos da literatura em língua materna de forma passiva e persuasiva pelo uso unificado da informação – mas termina **por sugerir sentidos possíveis** ao estimular a capacidade de o leitor aprender com o uso diversificado da informação;
- **ao propor** um diálogo intercódigos que se inicia pelo estímulo de **associações de idéias por contigüidade** para finalmente cruzar vozes e estimular **a associação de idéias por semelhança** em um exercício de levantamento de hipóteses e de busca de sentidos apenas sugeridos pelo texto.

Exercício de leitura escolar revisada em um projeto de leitura de textos sob a dominante estética que, mais que um desafio ao leitor, é um desafio para o mediador de leitura daqueles que estão em processo de formação: tanto o professor que ainda não foi exercitado como leitor crítico de textos em linguagem intercódigos quanto os alunos que estão sob sua ação mediadora.

Conclusão

O ponto de intersecção entre os dois momentos – um estudo de análise comparada de livros de literatura infantil estruturados *na* e *pela* linguagem em diálogo intercódigos e uma prática de leitura escolar revisada, o projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* – que estruturam o estudo que deu origem à dissertação de mestrado da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa foi o diálogo intercódigos. Esse diálogo presente nos livros de literatura que compõem o *corpus* da análise comparada, está presente também nas estratégias de leitura que estruturam o projeto pedagógico da leitura literária que, por estar relacionado a um concurso cultural, coloca o texto literário em diálogo com manifestações culturais em uma multiplicidade de linguagens: artes plásticas, música, criações da mídia...

A metodologia de análise dos livros de literatura paralela à análise das estratégias e dos resultados do *Projeto Viagem Nestlé pela Literatura* que tem como *corpus* de leitura o material que compõe o *kit* - livros de literatura de recepção variada em diálogo intercódigos com manifestações culturais em linguagens diversas – pretendeu mostrar a importância do exercício do **olhar crítico-criativo** necessário não só *na* e *para* a leitura dos livros de literatura infantil com também *na* e *para* a leitura de textos de circulação social, aí incluída a cultura de massas que, segundo Santaella⁸¹ “*não deve ser vista como uma terceira forma de cultura estranha às anteriores.*” Referindo-se às três culturas – erudita, popular e de massas – Santaella, conclui:

Ao contrário, a cultura de massas provocou profundas mudanças nas antigas polaridades entre a cultura erudita e a popular, produzindo novas apropriações e intersecções, absorvendo-as para dentro de suas malhas. Em síntese, a comunicação massiva deu início a um processo que estava destinado a se tornar cada vez mais absorvente: a hibridização das formas de comunicação e cultura.

⁸¹ SANTAELLA, Lucia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo, Paulus, 2005, p. 11.

Uma consequência dessa hibridização das formas de comunicação e cultura é a presença, cada vez mais constante e cada vez mais sofisticada, do diálogo intercódigos no livro de literatura que, *a priori*, é destinado à leitura pela criança. Embora comum, essa característica é ignorada ou desprezada, pelo menos no espaço escolar, pelos mediadores da leitura destinada à criança que, sem exercício do olhar crítico que esse tipo de texto exige, não só ignoram os efeitos de sentido que provoca, como acabam por inibir ou mesmo impedir a leitura crítica criativa que os pequenos leitores conseguem fazer, ao se deixarem levar pelo diálogo instalado pelas escolhas de linguagem altamente elaboradas em muitos desses suportes de texto intersemiótico.

A prática da leitura escolar revisada proposta no caderno pedagógico, enviado aos mediadores das equipes que participam do concurso cultural *Viagem Nestlé pela Literatura*, mostra que estimular a percepção do leitor sobre a relação entre escolhas de linguagem e efeitos de sentido *no* e *pelo* diálogo intercódigos é **“um modo interdisciplinar, criativo e criador da abordagem, e que muito motiva os alunos e rompe com a visão de que as disciplinas, os conhecimentos são estanques e ‘chatos’”**⁸². Nessa abordagem da leitura, os efeitos de sentido produzidos *na* e *pela* arte são vistos como criação estética transformadora de atitudes, de procedimentos e de conceitos sobre a leitura, sobre a literatura, sobre a arte, sobre a vida, sobre o mundo, o que vem ao encontro do que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio⁸³ recomendam no tópico 3.1 A estética da sensibilidade:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e a padronização hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.

⁸² **Projeto Viagem Nestlé pela Literatura 2002**: depoimento de professor da escola de n. 7068, p. 167 desta dissertação.

⁸³ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 110 a 112.

*Diferentemente da estética estruturada, própria de um tempo em que os fatores físicos e mecânicos são determinantes do modo de produzir e conviver, a estética da sensibilidade valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza.***

Estas, por estimularem a compreensão não apenas do explicitado mas também, e principalmente, do inusitado, são mais contemporâneas de uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.

[...]

Numa escola inspirada na estética da sensibilidade, o espaço e o tempo são planejados para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados. Nessa escola, a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca.

Finalmente, a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as subassume, explica, entende, critica,

*contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.***

Embora longa, a transcrição do que está registrado nos PCNs do Ensino Médio sobre a estética da sensibilidade se justifica porque estabelece, pedagogicamente, os mesmos pressupostos que a semiótica de Pierce, na visão de Santaella, quanto ao que é o mais estético entre as diferentes espécies de argumento que compõem a sua lógica crítica, o segundo ramo da semiótica⁸⁴, a abdução:

*(...) Dentre os três tipos de raciocínio, **a abdução é a responsável por todas as descobertas e iluminações**, onde quer que elas ocorram, num laboratório científico, no atelier de um artista, ou no dia-a-dia de qualquer pessoa comum. Os argumentos abduativos formulam sinteticamente tentativas de explicações para todas as situações nas ciências, nas artes, ou fora delas, em que algo surpreendente se apresenta, reclamando uma resposta. Quando algo produz surpresa, a abdução é o processo de pensamento que surge, engendrando uma conjectura. Esse processo tem a forma de uma inferência que, embora seja frágil, é lógica, ao mesmo tempo em que brota no flash de um insight. Por mais que sua definição pareça incorrer na contradição dos termos, trata-se, de fato, de um instinto racional, de uma inferência lógica que é, simultaneamente, um insight, trata-se, enfim de **uma adivinhação que é a representante mais legítima da capacidade criadora da razão e que a razão, paradoxalmente, não pode explicar.** (grifo nosso)*

Como já foi visto, à abdução corresponde, segundo Lucrécia Ferrara, a **associação perceptiva termodinâmica**: linguagens de códigos imprevisíveis e não-programáveis ativam o autor e o receptor que apreendem a mudança como descoberta perceptiva de linguagens de códigos imprevisíveis e não-programáveis, superando um tempo organizado pela imagem, gerando uma outra dimensão do espaço.

A prática de leitura escolar revisada, da qual o projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* foi utilizado como exemplo, pode exercitar as habilidades cognitivas

⁸⁴ Santaella, Lúcia. **Estética: de Platão a Pierce**. São Paulo, Experimento, 1994, p. 164.

pressupostas no ato de ler sem, contudo, deixar de lado o exercício perceptivo essencial da arte: o “insight”, a descoberta do novo, do inusitado, o espírito inventivo, a curiosidade pelo desconhecido, a afetividade...

Na atualidade, a leitura do livro de literatura infantil de linguagem em diálogo intercódigos como prática escolar exige, cada vez mais, um aguçamento do olhar crítico do leitor já formado e um aguçamento da percepção dos leitores em formação, para que seja possível a ambos avaliar a qualidade estética dos efeitos de sentido que dessa leitura pode resultar. As palavras de Santaella registradas no livro *Por que as comunicações e as artes estão convergindo? pode nortear essa avaliação:*

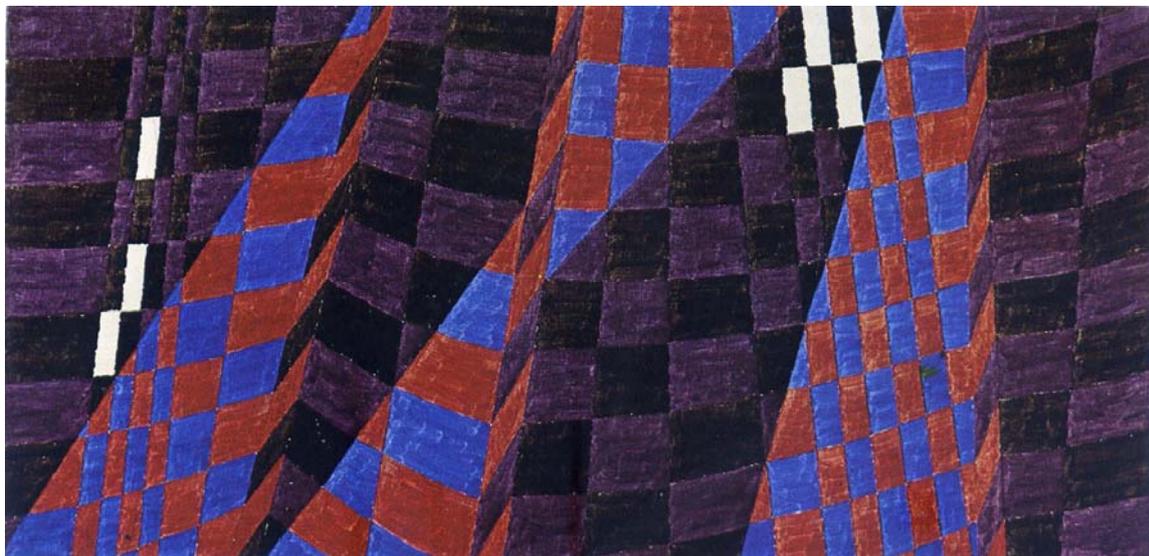
[...] Não obstante os limites entre uma realização artística e não artística estejam cada vez mais difusos, o que ainda continua a funcionar como um traço distintivo da arte está na intencionalidade do artista em criar algo que não sofre os constrangimentos de quaisquer outros propósitos a não ser os da própria criação.

Como o leitor só pode ter alguma certeza quanto à intencionalidade do artista pelos efeitos de sentido que o modo de utilizar a(s) linguagem (s) provoca, o conhecimento da teoria semiótica da percepção de Pierce, tanto na visão de Santaella quanto na de Lucrecia Ferrara, pode ajudar a análise crítica do mediador de leitores.

Entretanto, é necessária uma mudança de atitudes e de procedimentos pedagógicos do mediador em relação tanto à leitura desse suporte de texto quanto aos leitores em processo de formação. A leitura de livros de literatura infantil estruturados *na* e *pela* linguagem em diálogo intercódigos, de alto grau estético, pode se constituir em um processo prazeroso de exercício das percepções ativas que a recepção da arte pressupõe. Cabe ao mediador do processo pedagógico da leitura respeitar a característica do conhecimento que o suporte de arte privilegia: a imprevisibilidade e, conseqüentemente, a impossibilidade do controle de sua recepção.

Para que a leitura do livro de literatura infantil seja ponto de partida para outras leituras é necessário, portanto, respeitar a diversidade expressiva de cada leitor e de cada obra. Só assim é possível que essa leitura se constitua em

permanente estimulação de interatividade *de e entre* leituras e leitores de palavras, de imagens, de sons, de gestos... próprios da arte que semioticamente tem a capacidade de gerar ou produzir e se desenvolver em novos pensamentos, idéias, sensações, criações, em uma **composição cinética**⁸⁵



(Composição cinética, 1970)

de e pelo diálogo de linguagens, em um processo infinito de geração tal como o **era uma vez, três...**

Todos três lá dentro trabalhando de novo.

Com seus três lados e seus três ângulos.

O Um virado em caco vermelho.

O Dois virado em caco azul.

E o Três virado em vazio entre espelhos, refletindo

sem parar os companheiros e todos os outros cacos,

de todas as formas e cores. E de tanto refletir nos

espelhos, mostrando muito mais lados e muito mais ângulos.

Alfredo Volpi e Ana Maria Machado em “Era uma vez três”.

⁸⁵ MACHADO, Ana Maria, VOLPI (ilustr). **Era uma vez três**. 4ed. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 1996, s/n.

Referências Bibliográficas

1. Teoria

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 3^a. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000, p. 213/214.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ed. , São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 174.

BÍBLIA SAGRADA. **Gênesis**: criação do mundo. 12^a. ed. Aparecida, SP: Santuário, 1987, p. 4

BRITO, Ronaldo. IN: *VVAA – Arte Brasileira Contemporânea*. Caderno de Textos, 1. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.

CLARK, Katarina e HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Perspectiva, 1998, 380p.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000, 160p.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3^a.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997, 348p.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993, 328p.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva, 1998, 180p.

FERRARA, Lucrécia. **Olhar periférico**: informação, linguagem, percepção ambiental. São Paulo, Edusp, s/d.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras**. 3^a. ed. São Paulo, Ática, 1993, 72p.

GARDIM, Carlos e OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Semiótica e Educação**. Revista Arte e linguagem, no. 14. São Paulo, EDUC/PUC,

INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL. **Pesquisa avaliativa**: Viagem Nestlé pela Literatura/2005. São Paulo, 2005

KANITZ, Stephen. **Observar e pensar**. Revista *Veja*, Ponto de vista. São Paulo: Editora Abril, 4 de agosto de 2004, p.18.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1999, 191p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Cortez, 2002.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa, Dom Quixote, 1987.

MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais/ língua portuguesa**. Brasília, s/d.

MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MENDES, Maria dos Prazeres Santos. **O estético em diálogo na literatura infanto-juvenil**. São Paulo: PUC/SP, 1994, 260p.

OLIVEIRA, Ieda (org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?**: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, 200p.

PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo, Ática, 1986, 80 p.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Em defesa da literatura**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 18 de junho de 2000, p. 1(caderno Mais!).

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2000, 220p.

RÖSING, Tânia M.K., RETTENMAIER, Miguel e BARBOSA, Márcia H.S. **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Passo Fundo (RS): UFP Editora, 2004, 260 p.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983, 85p.

_____. **Estética de Platão a Pierce**. 2ed. São Paulo: Experimento, 1994, 220 p.

_____. **A teoria geral dos signos**: semiose e autogeração. São Paulo, Ática, 1995, 200p.

_____. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2ª.ed, São Paulo: Experimento, 1998, 119 p..

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, 185 p.

_____. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo, Paulus, 2005, 70 p.

_____. **Entre-ver a literatura inter-lendo um poema.** São Paulo: Revista Designos, PUC/SP, no. 6.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (trad./org. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 25.

TAVARES, ÊNIO. **Teoria literária.** 11^a.ed. Belo Horizonte: Vila Rica, 1996, 525p.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989, 115p.

2. Literatura

BALDAQUE, Mônica. **Do outro lado do Quadro.** Porto (Portugal), Edições ASA, 2000.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **De notícia e não-notícia faz-se a crônica.** 8^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004, 199p.

_____. **Lição de Coisas.** Rio de Janeiro: Record, s/d.

MACHADO, Ana Maria; ilustr. VOLPI. **Era uma vez, três.** Rio de Janeiro, Berlendis & Vertecchia/ Brasília, INL, 1980.

MACHADO, Ana Maria, pinturas de PORTINARI. Luísa Baeta Bastos (il.) **Portinholas.** 2 ed. São Paulo, Mercury Jovem, 2003.

MORAES, Vinícius de. Antonio Cícero e Eucanaã Ferraz (org). **Antologia Poética de Vinícius de Moraes.** São Paulo: Cia das Letras/ Editora Schwarcz Ltda, 2003.

PAES, José Paulo e MATUCK, Rubens (il.) **O menino de Olho-d'Água.** 5^a. ed. São Paulo, Ática, 1998.

PORTINARI, Cândido. **Portinari Poemas.** Rio de Janeiro: Projeto Portinari/ Callis, 1999, 83p.

SARAMAGO, José e CAETANO, João (il) **A maior flor do mundo.** Lisboa, Editorial Caminho S/A São Paulo, Companhia das Letrinhas

ANEXOS

Textos e imagens:

1: Recorte da Folhinha de S. Paulo com crítica literária sobre <i>A maior flor do mundo</i>	141.
2a : Quadro de gênero textuais de Dolz e Scheneuwly.....	142
2b: Quadro de gênero textuais de Dolz e Scheneuwly (2ª. parte).....	143
3a: Ampliação das reproduções da página 19 do livro <i>Do outro lado do quadro</i> , inserida na página 76 desta dissertação	144
3b: Ampliação das reproduções da página 20 do <i>livro Do outro lado do quadro</i> , inserida na página 76 desta dissertação	145
3c: Ampliação das reproduções da página 21 do <i>livro Do outro lado do quadro</i> , inserida na página 76 desta dissertação	146
4: Artigo de Stephen Kanitz publicado na revista <i>Veja</i> , de 4 de agosto de 2004, página 18.....	147
5: Texto da prova de Redação do vestibular da PUC/SP de 1998.....	148
6a: Crônica “A barata”, de Carlos Drummond de Andrade.....	149
6 b: Crônica “A barata”, de Carlos Drummond de Andrade (2ª. parte).....	150
7: Foto de Portinari em companhia de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade	151
Cadernos:	
A- Projeto <i>Viagem Nestlé pela literatura</i>	153
B- Pesquisa avaliativa do Projeto <i>Viagem Nestlé pela Literatura</i> / edição 2005: documento do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial	175

ANEXOS

Textos e Imagens

Anexo 1: recorte da Folhinha de S. Paulo com crítica literária sobre A maior flor do mundo

F 6 sábado, 8 de dezembro de 2001

FOLHINHA

FOLHA DE S. PAULO

Foto: Reprodução

LIVROS A poesia de um menino

GABRIELA ROMEU
DA REDAÇÃO

Um menino sai pelos fundos do quintal de sua casa logo na primeira página de um livro. Nas seguintes, cheinhas de imagens que esbanjam beleza, ele desce um rio, sobe a encosta de uma colina e, no topo, encontra uma flor.

Mas, antes disso, o autor desse conto avisa que não sabe escrever histórias para crianças. "As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples", explica.

O menino é o protagonista de "A Maior Flor do Mundo" (Companhia das Letras, R\$ 18,00). O autor é José Saramago, premiado escritor português que se aventura pelo universo dos contos infantis pela primeira vez.

Saramago também alerta os leitores de que não vai contar a história toda, é apenas o resumo dela. O livro inteiro faz uso da metalinguagem, figura de linguagem usada para descrever uma mesma forma de expressão. Ou seja, ele é um escritor que fala da dificuldade de escrever histórias infantis.

As ilustrações de João Caetano são uma viagem paralela à do menino do conto. Suas colagens acompanham delicadamente a poesia de todo o texto.

Mas o que acontece quando o menino encontra a flor? Murcha e caída, sem nenhum pingo-d'água, a flor dorme no alto da montanha. O herói cruza o mundo várias vezes ("Vinte vezes lá e cá, Cem mil viagens à Lua") para salvá-la. E isso porque ele não sabe escrever histórias infantis...

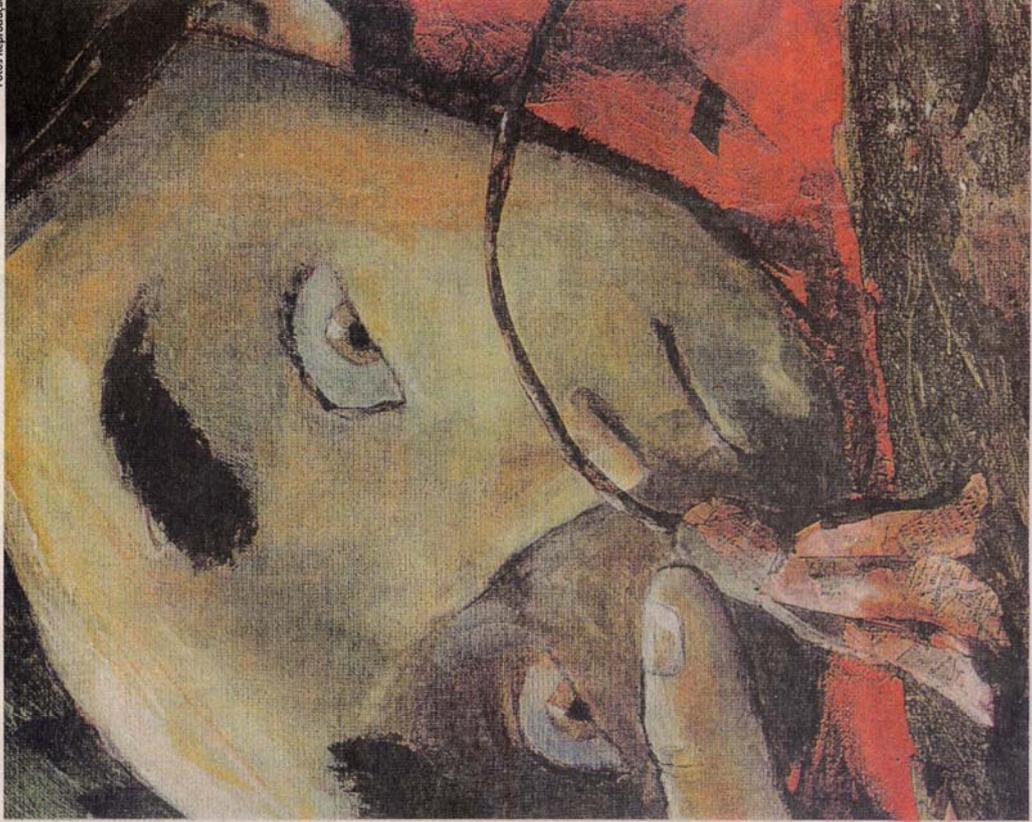



Ilustração de João Caetano para o livro "A Maior Flor do Mundo", de José Saramago

Anexo 2a: Quadro de gênero textuais de Dolz e Scheneuwly

QUADRO 1: PROPOSTA PROVISÓRIA DE AGRUPAMENTO DE GÊNEROS¹⁶

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>

2b: Quadro de gênero textuais de Dolz e Scheneuwly (2ª. parte)

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

Anexo 3a: ampliação das reproduções da página 19 do livro *Do outro lado do quadro*, inserida na página 76 desta dissertação

Velha a dobar

«Pois, Senhor Henrique, não sei o que vê em mim para querer fazer-me o retrato! Tanta coisa bonita para pintar nesta aldeia, nas margens do rio, e vem olhar para esta pobre e velha mulher que tem por destino enovelar um fio de lã que parece não chegar ao fim!

Enquanto pinta, vou contar-lhe uma história.

Às raparigas e rapazes, que não acreditam em contos de fadas, eu digo que acontecem, e que há milhares de anos se repetem. Já nos tempos muito antigos do Egipto dos faraós se contava a mesma história da Gata Borracheira e do sapatinho, e há mais de seiscentos anos a história da Bela Adormecida no Bosque era contada em terras de França e da Catalunha.

As fadas por cá andam. Eu conheci uma.

Há muitos anos, há mais de setenta, vivia numa modesta casa à beira do rio Dordogne uma rapariga muito bonita, mas que não falava. Não porque fosse muda, mas simplesmente porque na hora em que nasceu uma fada cantava, sentada no ramo de um choupo junto à janela do quarto. E esse canto era tão doce e sincopado, que a criança nem chorou, de tal maneira se sentiu logo embalada e hipnotizada pelo cantar.

Os anos foram passando, e a menina foi crescendo, afeiçoada a esse canto que a acompanhava todos os dias desde que acordava ao adormecer e que só ela ouvia. E não falava, pois não precisava de falar.

Anexo 3b: ampliação das reproduções da página 20 do livro *Do outro lado do quadro*, inserida na página 76 desta dissertação

Bastava-lhe ouvir, para ter o coração cheio de voz, e assim, nada mais ouvia à sua volta. Nem seu pai, que chorava de tristeza, nem seus irmãos, barulhentos nas brincadeiras de crianças, nem os foguetes nas festas da aldeia, nem os sinos da Páscoa!

Um dia, há sempre um dia ou uma noite importante nas histórias, a fada calou o seu canto e partiu daquele lugar... a menina esperou-a sentada junto ao rio, nesse dia, nessa noite, no outro dia, mas ela não voltou.

O olhar da menina entristeceu, e o coração sobressaltou-se.

Começou a ouvir os passos à sua volta, os risos e os choros, as canções e a água do rio a bater nas pedras, e a chuva a cair no pó do terreiro. E aos poucos a sua voz surgia, e as palavras surgiam como pétalas ou nuvenzinhas brancas.

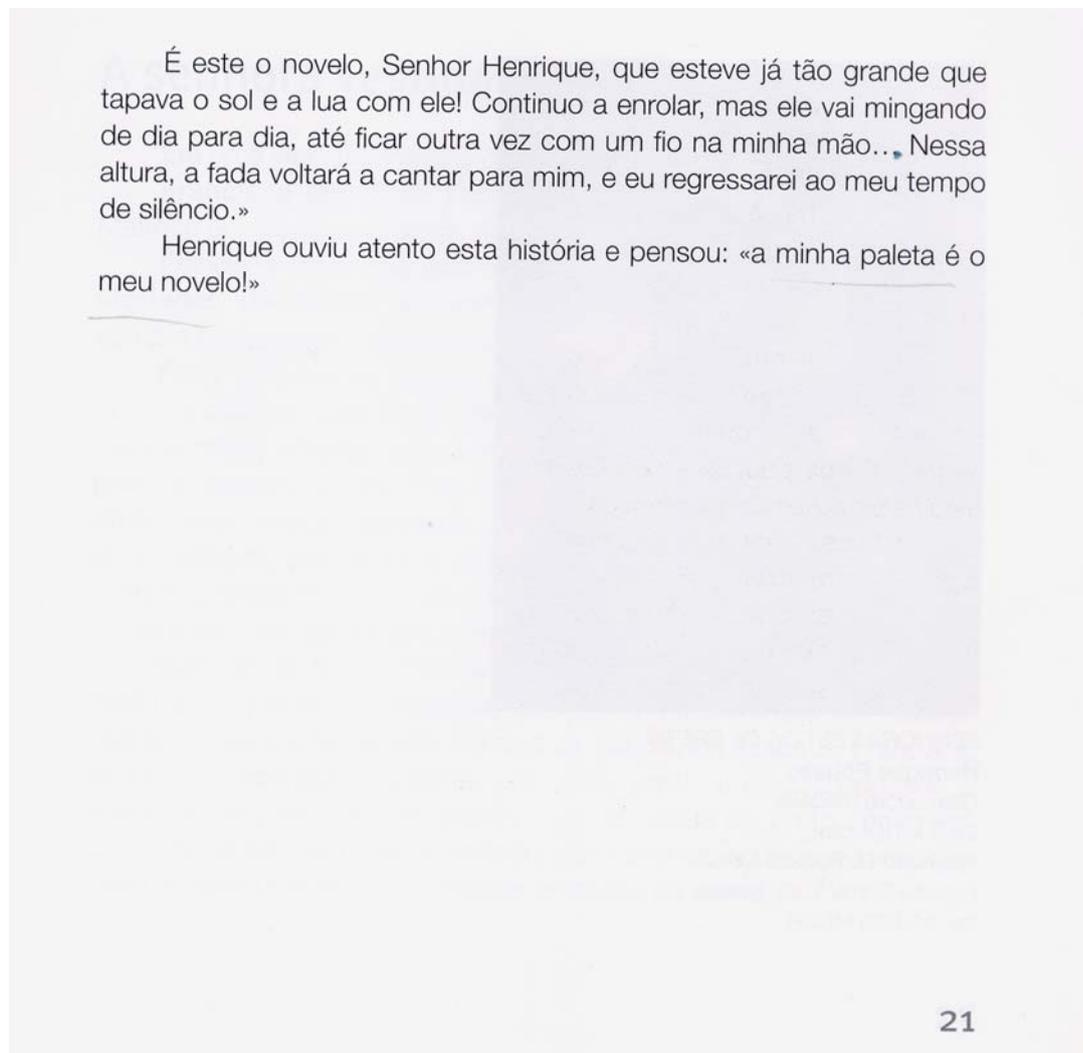
Todos se alegraram em casa.

Mas a menina aprendeu, ao longo da vida, que saber estar calado é tão importante como saber falar.

E que não basta ouvir a voz das fadas, é preciso ouvir a voz de todas as coisas que nos rodeiam.

Numa noite em que olhava a lua cheia, veio um pássaro negro com um fio de lã branca no bico, que pousou no seu regaço. E disse-lhe: «mandou-me a fada cantora que te entregasse este fio branco. Vai enrolando sempre e verás o novelo a crescer, a crescer, até certo ponto, e depois vê-lo-ás a ir diminuindo. É o novelo da tua vida de mulher».

Anexo 3c: ampliação das reproduções da página 21 do livro *Do outro lado do quadro*, inserida na página 76 desta dissertação



Anexo 4: artigo de Stephen Kanitz publicado na revista Veja, de 4 de agosto de 2004, página 18.

Ponto de vista

Stephen Kanitz



Observar e pensar

O primeiro passo para aprender a pensar, curiosamente, é aprender a observar. Só que isso, infelizmente, não é ensinado. Hoje nossos alunos são proibidos de observar o mundo, trancafiados que ficam numa sala de aula, estrategicamente colocada bem longe do dia-a-dia e da realidade. Nossas escolas nos obrigam a estudar mais os livros de antigamente do que a realidade que nos cerca. Observar, para muitos professores, significa ler o que os grandes intelectuais do passado observaram — gente como Rousseau, Platão ou Keynes. Só que esses grandes pensadores seriam os primeiros a dizer “esqueçam tudo o que escrevi”, se estivessem vivos. Na época não existia internet nem computadores, o mundo era totalmente diferente. Eles ficariam chocados se soubessem que nossos alunos são impedidos de observar o mundo que os cerca e obrigados a ler teoria escrita 200 ou 2 000 anos atrás — o que leva os jovens de hoje a se sentir alienados, confusos e sem respostas coerentes para explicar a realidade.

Não que eu seja contra livros, muito pelo contrário. Sou a favor de observar primeiro, ler depois. Os livros, se forem bons, confirmarão o que você já suspeitava. Ou porão tudo em ordem, de forma esclarecedora. Existem livros antigos maravilhosos, com fatos que não podem ser esquecidos, mas precisam ser dosados com o aprendizado da observação.

Ensinar a observar deveria ser a tarefa número 1 da educação. Quase metade das grandes descobertas científicas surgiu não da lógica, do raciocínio ou do uso de teoria, mas da simples observação, auxiliada talvez por novos instrumentos, como o telescópio, o microscópio, o tomógrafo, ou pelo uso de novos algoritmos matemáticos. Se você tem dificuldade de raciocínio, talvez seja porque não aprendeu a observar direito, e seu problema nada tem a ver com sua cabeça.

Ensinar a observar não é fácil. Primeiro você precisa eliminar os preconceitos, ou pré-conceitos, que são a car-

ga de atitudes e visões incorretas que alguns nos ensinam e nos impedem de enxergar o verdadeiro mundo. Há tanta coisa que é escrita hoje simplesmente para defender os interesses do autor ou grupo que dissemina essa idéia, o que é assustador. Se você quer ter uma visão independente, aprenda correndo a observar você mesmo.

Sou formado em contabilidade e administração. A contabilidade me ensinou a observar primeiro e opinar (muito) depois. Ensinou-me o rigor da observação, da necessidade de dados corretamente contabilizados, e também a medir resultados, a recusar achismos e opiniões pessoais. Aprendi ainda estatística e probabilidade, o método científico de chegar a conclusões, e finalmente que nunca teremos certeza de nada. Mas aprendi muito tarde, tudo isso me deveria ter sido ensinado bem antes da faculdade.

Se eu fosse ministro da Educação, criaria um curso obrigatório de técnicas de observação, quanto mais cedo na escala educacional, melhor. Incentivaria os alunos a estudar menos e a observar mais, e de forma correta.

Um curso que apresentasse várias técnicas e treinasse os alunos a observar o mundo de diversas formas. O curso teria diariamente exercícios de observação, como:

1. Pegue uma cadeira de rodas, vá à escola com ela por uma semana e sinta como é a vida de um deficiente físico no Brasil.
2. Coloque uma venda nos olhos e vivencie o mundo como os cegos o vivenciam.
3. Escolha um vereador qualquer e observe o que ele faz ao longo de uma semana de trabalho. Observe quanto ele ganha por tudo o que faz ou não faz.

Quantas vezes não participamos de uma reunião e alguém diz “vamos parar de discutir”, no sentido de pensar e tentar “ver” o problema de outro ângulo? Quantas vezes a gente simplesmente não “enxerga” a questão? Se você realmente quiser ter idéias novas, ser criativo, ser inovador e ter uma opinião independente, aprimore primeiro os seus sentidos. Você estará no caminho certo para começar a pensar.

“Ensinar a observar deveria ser a tarefa número 1 da educação. Quase metade das grandes descobertas científicas surgiu não da lógica, do raciocínio ou do uso de teoria, mas da simples observação”



Stephen Kanitz é administrador por Harvard (www.kanitz.com.br)

Anexo 5: texto da prova de Redação do vestibular da PUC/SP de 1998.

1 - REDAÇÃO

Faça a leitura da gravura.
Relaxe... Deixe sua criatividade fluir.

Perceba os símbolos e interprete as palavras do I Ching.

復

Ao término de um período de decadência sobrevém o ponto de mutação. A luz poderosa que fora benfazeja ressurge pela força... O movimento é gerado surge espontaneamente. Por essa razão, a transformação do antigo torna-se fácil. O velho é descartado e o novo é introduzido. Ambas as medidas se harmonizam com o tempo, não resultando daí, portanto, nenhum dano.

I Ching

Vai passar
Nessa avenida
Cada paralelepípedo
Da velha cidade
Essa noite vai
Se arrepiar
Ao lembrar
Que aqui passaram sambas imortais
Que aqui passaram pelos nossos pés
Que aqui sambaram nossos ancestrais

VAI PASSAR

Leia e analise os versos de Chico Buarque de Holanda.

Ajuste sua visão de mundo aos textos e às figuras
Solte-se... Esteja atento a todas as
idéias que surgirem.

Elabore uma **dissertação**. Para melhor organizar suas idéias, faça, no rascunho, um plano de trabalho.
O rascunho não será considerado.

Seu trabalho será avaliado de acordo com os seguintes critérios:

1. inter-relação estabelecida por você entre os componentes apresentados;
2. originalidade e espírito crítico;
3. adequação título/texto;
4. padrão culto da língua;
5. estrutura textual compatível com o texto dissertativo.

2

PUC-SP/97

Anexo 6 a: Crônica “A barata”, de Carlos Drummond de Andrade

BARATA

Carlos Drummond de Andrade

Aberto o envelope, susto: a barata dentro dele, imóvel, expectante, sobre o cartão!

Quem foi que teve idéia dessa brincadeira repulsiva? E como conseguiu que passasse pelo Correio sem esmagar a barata? Por que ela está viva, vivinha da silva & santos. Não se mexe é de sabida.

- Joga fora essa imundície! Ou antes, não jogue...

Esta é uma barata de lei, com cerca de 150 anos de existência. Criação verista de Debret, sua reprodução da capa do convite para a exposição de inéditos do artista é de tal modo convincente que engana qualquer um.

Ou não engana, é a barata mesmo, e mesma. As outras, que circulam entre farelos e sombras, têm existência miseravelmente curta. Desprezadas e combatidas, que ninguém quer saber de barata em casa. Mas se foi Debret que a viu, assuntou, desenhou, coloriu, vale uma nota firme, e a esta hora está alegrando a vista do colecionador que a comprou do *marchand* Luis Buarque de Holanda:

- Barata linda!

- Amor de barata?

- Que barato de barata?

E a baratinha, iaiá, a baratinha, ioiô, está se rindo por dentro, se é que barata ri, por dentro ou por fora, da vária fortuna dos seres (e das coisas) no plano real e no plano ideal. Barata ao vivo é nojenta, chinele-se a bicha. Barata pintada é arte. Maçã na casa de frutas, ferra-se o dente ou açucara-se em torta, *vita brevis*, e não se fala mais nisso. A maçã de Cézanne, mas para que a maçã? as cebolas de Cézanne, e mais a garrafa de rouge, o copo com vinho pela metade, a rolha, a faca, a toalha embolada, em *Nature Morte aux Oignons*, refutam o princípio de destruição inevitável das formas, pelo menos enquanto o quadro existir.

Idéia velha, barata nova. Debret foi mais documentarista do que criador, mas nem por isto sua barata é menos criação. Porque Debret pegou do bicho imundo e disse:

- **Agora vou te dar vida longa, maior que a minha, vou te representar. Representar é ser outra vez, e mais.** Tudo quanto posso fazer por mim, e por nós, é fazer-te e fazer-me. **Representando-me, e aos objetos e cenas a que assisto** (coroação, feira, inseto), **asseguro a tudo a mais-valia de uma vida suplementar, que se chama vida das figuras, das aparências, que são mais do que as essências, pois estas se evolvem, e aquelas persistem.** Entendeste?

- Não - baratou a barata.

Nem era para entender: conversa de pintor ou de grafômano com o mundo em redor não tem sentido não, pois ele pergunta e ele mesmo responde, ou prossegue:

Anexo 6 b: Crônica “A barata”, de Carlos Drummond de Andrade (2ª. parte)

- Pensando melhor, a **essência está na aparência, que nos propicia o conhecimento imediato da cosmo. O resto é imaginação ou confirmação.** És habitante vil de um planeta confuso, que adotou padrões de classificação baseados em nada. Vil por quê? Por que assim te rotularam? Que achas das criaturas que te rotularam, ó barata minha?

A barata ia responder que por sua vez as achava asquerosas, mas silenciou, por medo ao chinelo, que é sempre argumento contrário às baratas, e fortíssimo. Preferível que esse cara (foi o seu raciocínio) continue a dizer bobagens e, dizendo-as, se esqueça de me aplastar. Quanto a ele me imortalizar, mesmo discretamente, isto é, por 150 ou 500 anos, pouco se me dá. Eu sou aqui e agora, minha finitude me cerca por todos os lados, e tenho que curti-la. No papel, em imagem, não dá pé. Com licença, M. Debret - e escafedeu-se .

- Espera um pouco, falta só completar uma peminha!

Não sei se esperou. **Sei que a representação é completa e fiel, tão fiel, tão vera,** que a representação da representação, no convite, fez uma senhorita jogar fora papel e envelope, e correr para lavar as mãos:

-Ui, que horror! Uma baratona. – Calma ela é pintada.

-E daí? Parece mais real que uma verdadeira!

O maior elogio a Debret que já se ouviu.

Anexo 7: foto de Portinari em companhia de Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade



ANEXOS

Cadernos

O projeto VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA



O Projeto Viagem Nestlé pela Literatura: prática de leitura escolar revisada

A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos.

Alfredo Bosi

Histórico:

Em 1981, em comemoração aos 60 anos da Nestlé no Brasil, foi criada a **Bienal Nestlé de Literatura**, um fórum destinado a reunir escritores e especialistas de literatura interessados em conhecer e trocar informações sobre processos de criação, divulgação e estudos ligados à arte da palavra.

Mais tarde, como desdobramento da Bienal Nestlé de Literatura, foi criado o **Prêmio Nestlé de Literatura**, destinado a publicar e a divulgar obras e escritores brasileiros contemporâneos, alguns já editados e outros ainda inéditos no mercado editorial.

Da repercussão e do envolvimento das ações ligadas à literatura brasileira nasceu a **Fundação Nestlé de Cultura**.

A partir de 1999, a **Fundação Nestlé de Cultura** institui o **Concurso Cultural Viagem Nestlé pela Literatura**, com a intenção de desenvolver um projeto que não só estimulasse a leitura literária como também investisse na formação de mais leitores: os jovens que, de maneira geral, apresentam-se desmotivados e despreparados para o enfrentamento texto-leitor/ produtor.

Ciente de que o desenvolvimento da competência leitora do jovem brasileiro está diretamente relacionada ao processo didático-pedagógico que estrutura o exercício das habilidades cognitivas e sócio-afetivas envolvidas na leitura e na produção de texto – o processo de mediação entre leitores e leituras – a equipe pedagógica sob minha coordenação, quando contatada para sugerir estratégias que possibilitassem uma participação positiva de um grande número de jovens, insistiu na extensão do prêmio também para os professores e para as escolas que fizessem parte do universo dos jovens inscritos. Nasceu assim o **Projeto Viagem Nestlé pela Literatura** do qual a participação no **Concurso Viagem Nestlé pela Literatura** é a causa e o efeito.

Desde a sua gênese, o *Projeto Viagem Nestlé pela Literatura* persegue os seguintes **objetivos**:

- **estimular a fruição** de textos literários, contribuindo para a leitura e a divulgação de obras literárias de autores brasileiros já consagrados, ou mesmo de alguns ainda não tão conhecidos;
- contribuir com os meios educacionais para a **formação de leitores proficientes**, autônomos, críticos;
- **divulgar obras da literatura nacional**, estimulando a interação com **manifestações culturais em uma multiplicidade de linguagens**: música e artes plásticas, jogos e brincadeiras das tradições populares e culturas locais, criações da mídia e informações em linguagem da imprensa;

Pretende-se que o aluno vivencie o **ato de ler** sob dois aspectos:

- o da **fruição** do texto de ficção de qualidade estética;
- o da **crítica** sobre a obra literária e, por ampliação, sobre a realidade.

Além disso, o processo de leitura deve estimular a **dialogicidade**: entre leitor/texto, entre texto/texto, entre linguagem verbal/linguagem não verbal, entre leitores, entre professor/aluno.

A **intertextualidade** estimulada pelas propostas possibilita o estabelecimento de um diálogo não só temático, mas também de **referências estéticas** entre as obras selecionadas e delas com outras obras de mesma ou de diferente linguagem.

A instrumentalização do professor, com sugestões de atividades detalhadas passo-a-passo e com materiais de trabalho que surpreendem os alunos, **motiva** todos para o melhor aproveitamento da leitura das obras, **facilita a intensa interatividade**, além de **ampliar o universo cultural** do aluno.

Na estruturação do projeto procura-se garantir também o uso de uma linguagem e uma proposta de trabalho que dêem conta das diferenças regionais, sociais e até mesmo tecnológicas do país, para que o projeto não se transforme em algo intocável, acessível só a poucos iniciados, nunca se esquecendo da grande diversidade entre os níveis da formação dos professores: do “professor-leigo” até o professor mais especializado há os que têm sua prática diferenciada também pelas

condições de atuação oferecidas tanto na rede pública quanto na rede privada, das mais diversas realidades brasileiras.

Imprimir um **caráter lúdico** a todos os momentos de trabalho em grupo é um dos compromissos da proposta pedagógica, assegurando que o ato de ler e de estudar uma obra literária não seja um desprazer, embora possa ser um embate. Assim, a cada ano, a ludicidade é garantida pela inserção de estratégias didático-pedagógicas que envolvem o uso de objetos inusitados, atividades de interação e de criação coletiva, dinâmicas e jogos desafiadores.

Viagem Nestlé pela literatura: um projeto em construção

Para garantir a viabilidade e a dinamicidade sem perder a significação da proposta, é também preocupação da equipe que cria pedagogicamente o projeto a reelaboração estrutural do projeto nas diferentes versões desde 1999 a partir dos seguintes pontos:

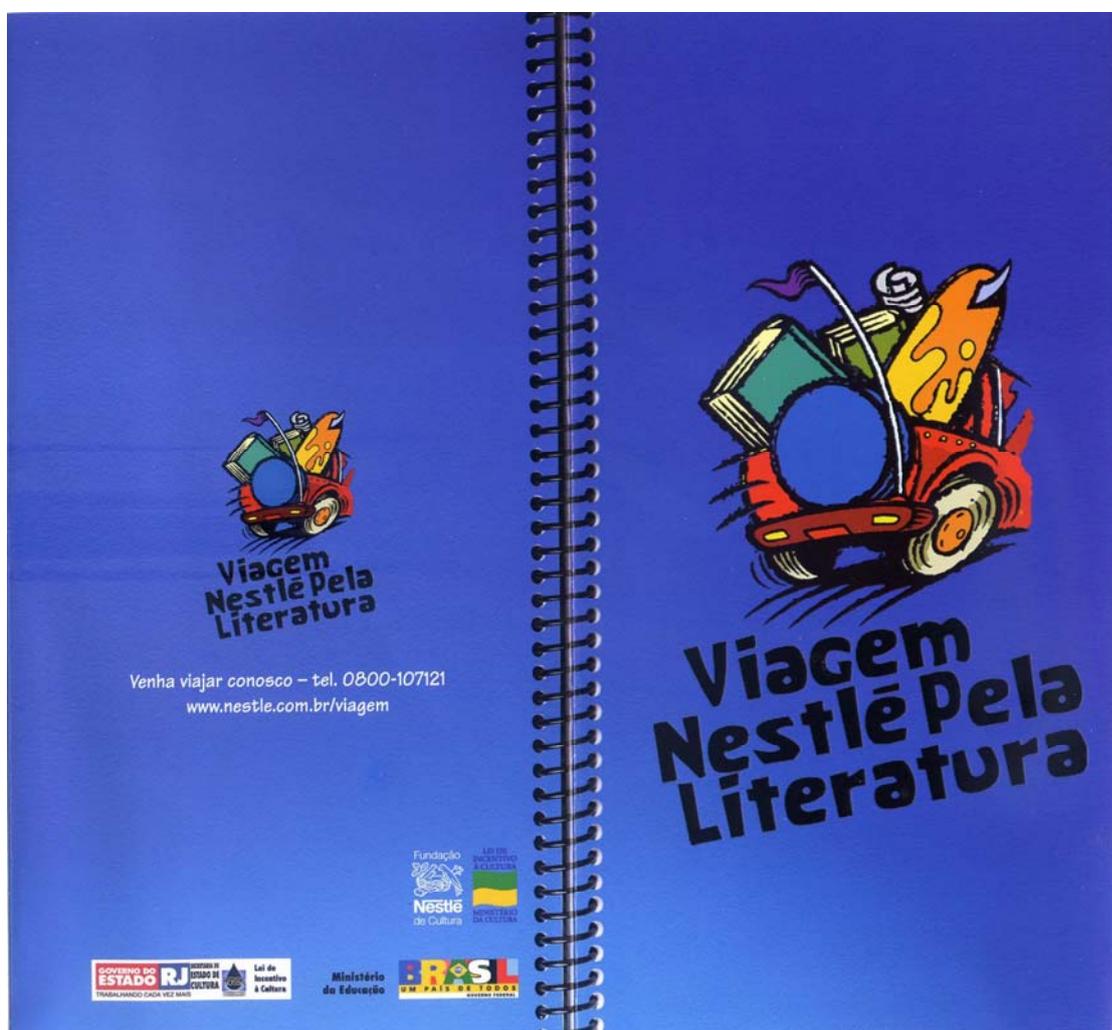
- **sugestões e críticas de professores e alunos** participantes, registradas no **Registro de Viagem** – caderno enviado junto com o material da *Viagem*, elaborado para que os participantes relatem aspectos significativos do percurso de leitura feito por sua equipe;
- **a crescente demanda do número de participantes**: de 6.000 escolas na primeira versão a 15.000 na versão de 2005;
- **a inclusão de equipes de alunos das oitavas séries** como participantes do Concurso Cultural, respeitando a fase de desenvolvimento do grupo e não a divisão em série.

Nessa re-elaboração da estrutura do projeto houve mudanças pois:

- **a quantidade de obras literárias de leitura obrigatória foi reduzida** – 5 títulos nas edições de 1999 a 2001; 2 títulos nas edições de 2002 e 2003; 2 títulos nas edições de 2004 à atualidade – para atender à solicitação dos participantes para mais tempo para a leitura e para o desenvolvimento do processo de significação de cada obra a partir do tema proposto, já que a interatividade intensa entre leitores e leituras proposta nas oficinas exigiam tempo para a realização e para o amadurecimento das reflexões;

- o critério de indicação das obras literárias de leitura obrigatória foi **flexibilizado**: de textos mais longos e de maior densidade, com indicação de leitura nas principais listas de leitura obrigatória nos exames vestibulares, a textos mais curtos – contos e crônicas, além de, a partir de 2006, de um título do catálogo da intitulada Literatura Juvenil, selecionado no Prêmio Nestlé de Literatura 2005: *O olho de vidro do meu avô*, de Bartolomeu Campos de Queirós, Editora Moderna.

As imagens, reproduções de um folder de divulgação das diferentes versões do projeto, poderão esclarecer melhor essa construção, ao longo do tempo:



Ponto de Partida



Na Nestlé, acreditamos que o amor pela leitura deve ser exatamente isso: algo que não pode ser imposto ou forçado, mas pode, e deve, ser incentivado. O exercício da cidadania plena necessita de indivíduos conscientes e autônomos e a leitura é um dos caminhos para a conquista dessa autonomia. Por meio do hábito da leitura, temos como formar cidadãos mais conscientes e um futuro melhor para a nossa sociedade. Acreditamos também que esse papel não é só da escola e da família. É um dever de todos os que se preocupam em fazer do Brasil um país mais democrático e justo. Acreditamos que isso é possível e fazemos questão de embasar nossos ideais com atitudes. É por isso que, desde 1999, a Nestlé realiza o projeto Viagem Nestlé pela Literatura, oferecendo a alunos de escolas de todo o Brasil a oportunidade de descobrir a magia da leitura de uma forma mais dinâmica, inteligente e produtiva.

Bagagem



Com sete anos do projeto, nossa bagagem fica cada vez mais rica. Os resultados obtidos com o Viagem Nestlé pela Literatura superam as expectativas, ano após ano. E a grande missão dessa viagem é conscientizar cada vez mais os estudantes de que a cultura é a melhor ferramenta para compreender o mundo e, dessa forma, poder participar ativamente da sociedade. Redobramos, também, nossos esforços para ajudar a reverter o último exame do PISA, em que os estudantes brasileiros obtiveram um resultado muito insatisfatório. O Viagem Nestlé pela Literatura é um projeto do qual a Nestlé tem o maior orgulho e, exatamente por isso, sabemos que ele ainda tem muitos caminhos a percorrer. Não só para despertar o interesse dos jovens para a leitura, mas para que outras empresas e instituições também sigam este exemplo e acreditem em um futuro brilhante para o Brasil.



Destino

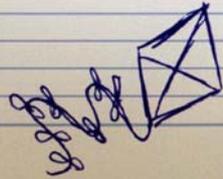


O projeto Viagem Nestlé pela Literatura tem como objetivo contribuir para a formação de uma nova geração de leitores e estimular nos jovens de hoje a reflexão e o senso crítico de maneira espontânea. Queremos utilizar a leitura como uma ferramenta de capacitação para a cidadania por meio de ações e atividades especiais que valorizem o trabalho em equipe e estimulem a criatividade, a consciência e a curiosidade dos jovens. Com isso, conseguimos dar uma contribuição para que o Brasil tenha um futuro muito mais brilhante e próspero.

Roteiro da Viagem



O Viagem Nestlé pela Literatura tem como ponto de partida a entrega de kits especiais às escolas inscritas por todo o País. O kit consiste em uma série de livros conceituados da literatura brasileira e um caderno pedagógico que contém um roteiro para o professor, ensinando-o a trabalhar com as obras e com os materiais disponíveis em classe de forma mais criativa e estimulante para o jovem. Nas escolas, são formados grupos de alunos que, com o auxílio dos professores, lêem os livros e realizam as tarefas e atividades propostas no kit. Ao final do percurso, produzem um texto baseado em um tema específico, escolhido pela Fundação Nestlé de Cultura. Os melhores trabalhos recebem um troféu para a escola e prêmios em dinheiro para professores e alunos.

1ª escala 1999

Lançamos o projeto Viagem Nestlé pela Literatura.

O tema desse ano foi "O sabor do cotidiano revelado no percurso das obras literárias em relação às manifestações socioculturais brasileiras presentes e passadas".

Como livros selecionados tivemos:

- Cronistas do Descobrimento - Relatos de Viagem
- O Cortiço - Aluísio Azevedo
- Jogo Morto - José Lins do Rego
- Sentimento do Mundo - Carlos Drummond de Andrade
- Dom Casmurro - Machado de Assis

Foram 6.000 escolas inscritas em todo o Brasil.



3ª escala 2001

A terceira edição do projeto teve a análise focada nas relações humanas diante da diversidade cultural brasileira, com o tema "Convivência:

a pluralidade compreendida na dimensão das relações e dos sonhos

humanos", buscando contribuir para uma reflexão sobre questões como a ética, tolerância e, principalmente, sobre a responsabilidade das ações individuais e sociais na transformação da realidade.

Como base para o trabalho, tivemos os livros:

- A Majestade do Xingu - Moacyr Scliar
- São Bernardo - Graciliano Ramos
- Triste Fim de Policarpo Quaresma - Lima Barreto
- A Madona de Cedro - Antônio Callado
- Viagem/Vaga Música - Cecília Meireles

Foram, em todo o País, 8.800 inscritos.



2ª escala 2000

Na segunda edição do projeto, as escolas trabalharam o tema "Pluralidade cultural - o sabor da diversidade revelado pela arte literária brasileira".

Os livros foram:

- Um Certo Capitão Rodrigo - Érico Veríssimo
- O Grande Mentecapto - Fernando Sabino
- O Quinze - Raquel de Queiróz
- A Morte de Quincas Berro D'água - Jorge Amado
- Libertinagem & Estrela da Manhã - Manuel Bandeira

Mais de 7.500 escolas se inscreveram.



4ª escala 2002

Na edição de 2002, o tema "Modernidade brasileira: um diálogo entre raízes e rupturas na arte e no desenvolvimento industrial" foi desenvolvido tendo como marco referencial os 80 anos da Semana de Arte Moderna.

A viagem partiu dos livros:

- Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis
- O Homem do Furo na Mão e Outras Histórias - Ignácio de Loyola Brandão
- Antologia Poética Nestlé - vários autores

Contamos com cerca de 9.000 escolas inscritas.



5ª escala 2003

Nesse ano, nos aprofundamos nas discussões sociais com o tema "Fome de solidariedade", discutindo os espaços existenciais que o homem criou num contraponto permanente entre o solitário e o solidário. As obras escolhidas foram:

- A Hora da Estrela - Clarice Lispector
- Os Melhores Poemas de João Cabral de Melo Neto - seleção de Antônio Carlos Secchin
- Contos Contemporâneos Brasileiros - organização de Julieta de Godoy Ladeira

Pela primeira vez, o projeto contou com a participação de escolas de 8ª série, criando a categoria Ensino Fundamental. Em todo o País, 12.000 escolas se inscreveram.

7ª escala 2005

Para a edição de 2005, o tema do Viagem é "Nós e os textos: um diálogo incrível". Visando um trabalho aprofundado, escolhemos:

- Melhores Poemas de Mário Quintana - seleção de Fausto Cunha
- O Alienista e Outros Contos - Machado de Assis

6ª escala 2004

Na edição de 2004, o Viagem homenageou Candido Portinari com o tema "Ler: compreender o mundo". Foram escolhidas as seguintes obras:

- Os Melhores Poemas de Guilherme de Almeida - seleção de Carlos Vogt
- De Notícias e Não Notícias Faz-se a Crônica - Carlos Drummond de Andrade

Os resultados foram os mais expressivos desde a criação do Viagem: mais de 12.000 escolas inscritas.

Obras utilizadas de Candido Portinari: Auto-retrato, 1939, pintura a óleo c/ arca'tela, 42 x 35cm
- Memória com afatôli, c.1955, desenho a grafite e lápis de cor/papel, 21 x 15,5cm. Reprodução das obras autorizada por João Candido Portinari. Imagem do Acervo do Projeto Portinari.

O kit de cada Viagem

Não se pode deixar de ressaltar que, desde o início, o projeto foi marcado pela intensa pesquisa de materiais pedagógicos, históricos, iconográficos, musicais e lúdicos que garantam, o máximo possível, o envolvimento efetivo de professores e de alunos no desenvolvimento das propostas, além de promover e explorar o diálogo inter-códigos, uma das características da comunicação de hoje.

Cada escola inscrita recebe gratuitamente, além dos volumes das obras literárias, objeto do concurso, o material de apoio para o professor: um caderno com orientações pedagógicas - práticas e teóricas - e material para desenvolvimento de

oficinas com os alunos destinadas à leitura, à análise, à interpretação e à criação de textos em várias linguagens.



Material pedagógico e lúdico do Projeto do ano 2000

Além dos princípios norteadores, há alguns cuidados que permeiam o processo de criação de cada projeto:

- não descaracterizar a leitura analítica do texto literário;
- não “pasteurizar” a cultura brasileira por meio de chavões ou estigmas que desconsiderem, na homogeneização, as manifestações de práticas sociais regionais e plurais, responsáveis por identidades locais dos diversos participantes;
- não descaracterizar a crítica sobre a realidade social brasileira – um dos objetos de reflexão do projeto.

Para romper com os *pré-conceitos* ou amarras em torno da leitura do texto literário, algumas ousadias se fazem necessárias. Por exemplo, no projeto de 2002, a ousadia de criar uma antologia poética iniciada com uma letra de música de Lenine, cantor e compositor popular do universo do jovem ou, em 2003, a sugestão de uma atividade que pressupunha a audição e o registro escrito dos movimentos rítmicos em seqüência de músicas de autores eruditos, como Schönberg, Prokofiev, Bach, Bethoven terminando pela inclusão da percussão e da irreverência de um grupo musical popular brasileiro como o *Timbalada*.

O Projeto *Viagem Nestlé pela Literatura* como ação de responsabilidade social: educação e cultura

- **Reconhecimento na esfera empresarial**

Por esse percurso o **Concurso Cultural Viagem Nestlé pela Literatura** recebeu os prêmios *Top Social* (da ADVB – Associação dos Dirigentes de Vendas do Brasil) e *Eco* (AMCHAM) em 2001, *ABERJE São Paulo* e *ABERJE Brasil* em 2002, além de ter sido um dos modelos do *Guia Exame de Boa Cidadania Corporativa*.

Em 2004, o **Projeto Viagem Nestlé pela Literatura**, por sua ação social em prol da educação e da cultura de jovens brasileiros, contribuiu para que a Nestlé recebesse 5 estrelas (nota máxima) no item *Ética e Cidadania*, no *Guia Exame das Melhores Empresas*.

• Reconhecimento na esfera acadêmica

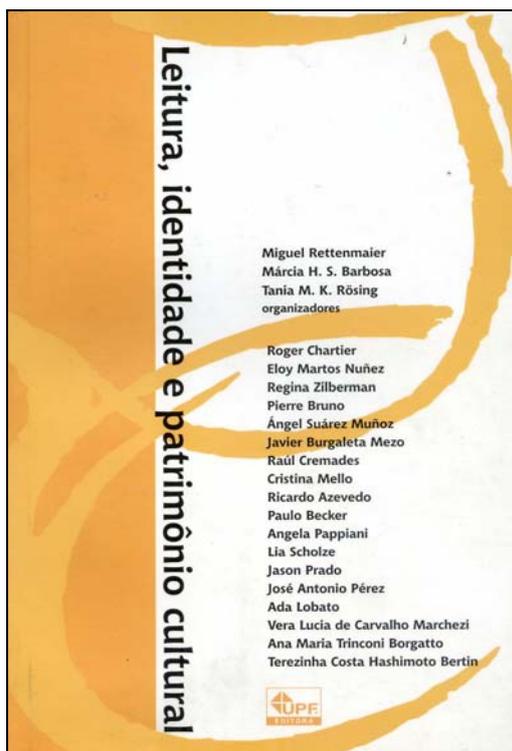
O *Viagem Nestlé pela Literatura* chegou à 10ª. Jornada Nacional de Literatura, na Universidade de Passo Fundo, RS, em agosto de 2002, no II Seminário Internacional de Leitura e Patrimônio como “ação desenvolvida por instituições voltadas à promoção da leitura e à inserção das diversidades na amplitude dos estudos culturais”. O Projeto foi apresentado pelas autoras na mesa redonda *Leitura e culturas: iniciativas de inclusão*. Posteriormente a apresentação foi transcrita no livro intitulado *Leitura, identidade, e patrimônio cultural*⁸⁶, uma reunião de textos de pesquisadores sobre leitura e patrimônio cultural, além do depoimento de experiências inclusivas de leitura.⁸⁷



O folder do congresso

⁸⁶ RÖSING, Tânia M.K., RETTENMAIER, Miguel e BARBOSA, Márcia H.S. *Leitura, identidade e patrimônio cultural*. Passo Fundo (RS): UFP Editora, 2004, 260 p.

⁸⁷ *Leitura e responsabilidade social: um projeto de inclusão*. In: RÖSING, Tânia et alii: 2004.p.253-260.



A capa do livro

Reconhecimento na esfera de política educacional



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OFÍCIO-CIRCULAR Nº 030 /2002

Brasília, 18 de março de 2002

Senhor(a) Diretor(a),

A exemplo do ano passado, o Ministério da Educação, por meio do Programa *Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola!*, está apoiando a Fundação Nestlé de Cultura na execução do concurso *Viagem Nestlé Pela Literatura 2002*, dirigido a todas as escolas de ensino médio, públicas e particulares, do país e cujo principal objetivo é levar cada escola a desenvolver um projeto interdisciplinar que incentive o jovem a refletir e estimule a leitura de obras significativas da literatura brasileira. A Viagem é um importante programa educacional que instrumentaliza o professor e auxilia o aluno a tornar-se um cidadão crítico e preparado para o futuro.

Neste ano o tema será *"Modernidade Brasileira: Um Diálogo entre Raízes e Rupturas na Arte e no Desenvolvimento Industrial"* para trabalhar as mudanças socioculturais causadas pela industrialização brasileira decorrentes da Semana da Arte Moderna, em homenagem aos seus 80 anos.

Para participar, cada escola deverá preencher a ficha de adesão, anexa, com o nome de um professor coordenador (máximo de dois), o nome e assinatura do diretor e o carimbo da escola. Uma vez inscrita, a escola receberá um kit com 02 exemplares de cada livro e todo o material necessário para participar do projeto. O(s) professor(es) coordenador(es) formará(ão) equipes de no máximo 20 alunos de qualquer série do ensino médio para trabalhar o tema num texto literário, que será julgado por uma junta de educadores.

Os livros oferecidos serão: *"Memórias Póstumas de Brás Cubas"* - Machado de Assis; *"O Homem do Furo na Mão e Outras Histórias"* - Ignácio De Loyola Brandão e *"Antologia Poética Nestlé"* - de vários autores.

Atendendo ao pedido das escolas, este ano a premiação será regional, com um ganhador em cada uma das regiões do Brasil. A escola recebe um prêmio de R\$8.000,00 em bens ou benfeitorias, cada professor R\$8.000,00 (incidência de IRRF) e cada aluno R\$1.000,00 (incidência de IRRF), por meio de depósito em conta bancária.

É importante observar que o prazo para a adesão encerra-se em 30/04 e serão aceitas as inscrições das primeiras 8.800 escolas, por ordem de chegada das fichas de adesão. O prazo para a entrega dos trabalhos é até 04/10/02. Qualquer informação, pedido de ficha de adesão ou esclarecimento de dúvidas, fazer contato pelo 0800-107121 ou pelo e-mail viagem@nestle.com.br.

Atenciosamente,

PAULO RENATO SOUZA
Ministro de Estado da Educação



Ministério da Educação

Brasília, 15 de abril de 2005.

Senhor Diretor e Senhora Diretora,

Convidamos todos os professores e alunos para participarem da sétima edição do Concurso Viagem Nestlé Pela Literatura que, neste ano, tem como tema "**Nós e os textos: um diálogo incrível que alimenta o espírito**", baseado nas obras de Machado de Assis e Mário Quintana.

Pelo quinto ano consecutivo, o Ministério da Educação apóia a Fundação Nestlé de Cultura na execução desse concurso cultural, cujo objetivo é estimular os jovens à reflexão e ao desenvolvimento do senso crítico, utilizando a leitura como instrumento para ampliar suas capacidades.

O concurso é uma importante iniciativa e visa, também, proporcionar aos estudantes brasileiros a oportunidade de trabalhar mais com textos literários em sala de aula e aplicar esses conhecimentos no seu próprio cotidiano.

Essa edição do "Viagem Nestlé Pela Literatura", pode-se dizer, é uma continuidade do tema abordado em 2004 e amplia a promoção da leitura e a relação entre o leitor e os textos. Há também muitas novidades na organização do concurso e as escolas terão mais chances de ganhar.

Ratificamos o convite da Fundação Nestlé de Cultura para que todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio participem dessa viagem cultural e incentivem seus alunos a fazer da prática da leitura um hábito saudável. As informações detalhadas encontram-se em anexo ou pelo site www.nestle.com.br/viagem.

Tarso Genro
Ministro de Estado da Educação

Avaliação do Projeto Viagem Nestlé pela Literatura

a) avaliação formativa para aprimoramento do processo:

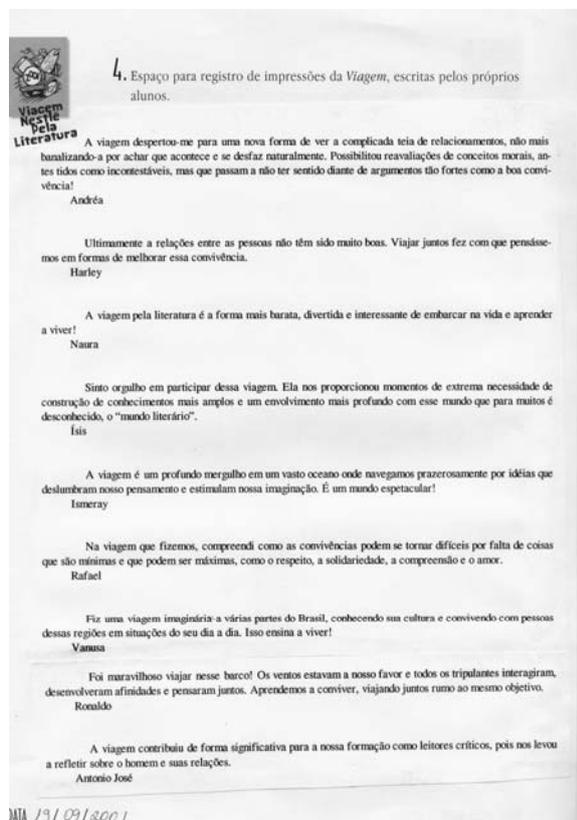
Nos seis anos de existência do projeto, o crescente número de escolas participantes, além da fidelização de um grande número de professores mais os depoimentos e os registros fotográficos que retornam para a equipe pedagógica por meio do **Registro de Viagem** – caderno de preenchimento obrigatório pelos participantes – todos comprovando a validade do projeto, têm sido utilizados como referência na avaliação tanto da aceitação das leituras, do material, das estratégias, como dos critérios que nortearam as mudanças ocorridas.

Em muitos desses depoimentos, alunos se manifestaram sobre as descobertas, o envolvimento, o conhecimento, as possibilidades de reflexão que a interação entre leitores e leituras a partir da fruição de uma obra literária pode favorecer.



PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003, ESCOLA no. 00455

Ao mesmo tempo, os depoimentos mostram o quanto de leitura, de si mesmo, do outro e do mundo, a arte pode possibilitar.



A viagem despertou-me para uma forma de ver a complicada teia de relacionamentos, não mais banalizando-a por achar que acontece e se desfaz naturalmente. Possibilitou a reavaliação de conceitos morais, antes tidos como incontestáveis, mas que passam a não ter sentido diante de argumentos tão fortes como a boa convivência!

Andréa

Ultimamente as relações entre as pessoas não têm sido muito boas. Viajar juntos fez com que pensássemos em formas de melhorar nossa convivência.

Harley

A viagem pela literatura é a forma mais barata, divertida e interessante de embarcar na vida e aprender a viver!

Naura

(...)

A viagem contribuiu de forma significativa para a nossa formação como leitores críticos, pois nos levou a refletir sobre o homem e suas relações.

Antonio José

PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2001, ESCOLA no. 3816

Alguns depoimentos sensibilizam e surpreendem por revelarem a abrangência do projeto de leitura que, ao alcançar espaços escolares peculiares e muitas vezes anônimos, produz efeitos nunca esperados, como é o caso deste, vindo de uma escola prisional, revelado no trecho do relato do **Registro de Viagem**:

Por se tratar de uma escola dentro de um presídio, há situações que são muito diferentes daquelas que estamos acostumados em uma escola regular. Nossa escola funciona sem férias, pois nossos alunos, além de estudarem recebem remição. Há regras de segurança que são seguidas e tivemos que modificar algumas atividades, como por exemplo o baile de máscaras, nós não dançamos, mas escutamos a música e nos manifestamos através da expressão verbal. Foram atividades ótimas de análise de comportamento individual e de grupo. Foi uma experiência inesquecível, que envolveu toda a escola, pois a participação neste concurso os deixou muito felizes. Profa. Laida E. B. Xavier

PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2001, ESCOLA no.

Ou este, de uma escola de alunos deficientes auditivos:

PROFESSOR, DE TODAS AS ATIVIDADES REALIZADAS, DESTAQUE A QUE MAIS ENTUSIASMOU SEUS ALUNOS E PRODUZIU MELHORES RESULTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO. CORETE, JUSTIFIQUE E, SE POSSÍVEL, COLE ABAIXO FOTO REPRESENTATIVA.

MODERNIDADE BRASILEIRA: UM DIÁLOGO ENTRE RAÍZES E RUPTURAS NA ARTE E NO DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL.

Todas as atividades envolviam o "fazer" e por isso, para os nossos alunos, foram todas prazerosas e estimularam o desenvolvimento do projeto. Também as leituras das obras foram muito dinâmicas.

Como somos uma escola especial em que os alunos são todos surdos, tivemos dificuldades nas propostas que envolviam a audição (música), mas procuramos adaptá-las, substituindo o ato de ouvir pelo de ver (ler) a letra da canção em lâminas no retroprojektor.

As oficinas "Ao cair das letras" e "Retrato poético" constituíram-se em atividades que instigaram os surdos para um maior comprometimento e interesse pela continuidade das leituras.

É interessante enfatizar o esforço dos alunos em participar de uma proposta em segunda língua (língua portuguesa), pois sua língua 1(materna) é a língua dos sinais, "LIBRAS".



MODERNIDADE BRASILEIRA: UM DIÁLOGO ENTRE RAÍZES E RUPTURAS

"Todas as atividades envolviam o "fazer" e por isso, para os nossos alunos foram todas prazerosas e estimularam o desenvolvimento do projeto. Também as leituras das obras foram muito dinâmicas.

Como somos uma escola especial em que os alunos são todos surdos, tivemos dificuldades nas propostas que envolviam a audição (música), mas procuramos adaptá-las, substituindo o ato de ouvir pelo de ver (ler) a letra da canção em lâminas no retroprojektor.

As oficinas "Ao cair das letras" e "Retrato poético" constituíram-se em atividades que instigaram os surdos para um maior comprometimento e interesse pela continuidade das leituras.

É interessante enfatizar o esforço dos alunos em participar de uma proposta em segunda língua (língua portuguesa), pois sua língua 1 (materna) é a língua dos sinais, "LIBRAS".

PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2002, ESCOLA no. 7045

Os depoimentos não só são utilizados como avaliação final do projeto a que se referem, mas também oferecem subsídios para a criação do projeto seguinte, em um contínuo processo de criação/ re-criação de estratégias. Pelas avaliações registradas, comprova-se também uma das premissas que balizaram a estruturação do projeto desde a sua criação: **a importância da mediação do professor na possibilidade de adaptar, criar e empreender ações que somente ele pode diagnosticar como necessárias ou eficientes para seus alunos.**

O efeito mobilizador e transformador da arte em geral, e da literatura em particular, também fica comprovado nos registros da *Viagem*.

No Projeto 2003, cuja viagem envolveu a leitura dos livros *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto* (seleção de Carlos Secchin) e *Contos contemporâneos brasileiros* (organização de Julieta Godoy Ladeira), e deveria culminar na produção de um texto relacionado ao tema **Fome de Solidariedade**, uma das atividades propostas convidava os alunos, os professores e a escola a se envolverem em uma ação de solidariedade na comunidade.

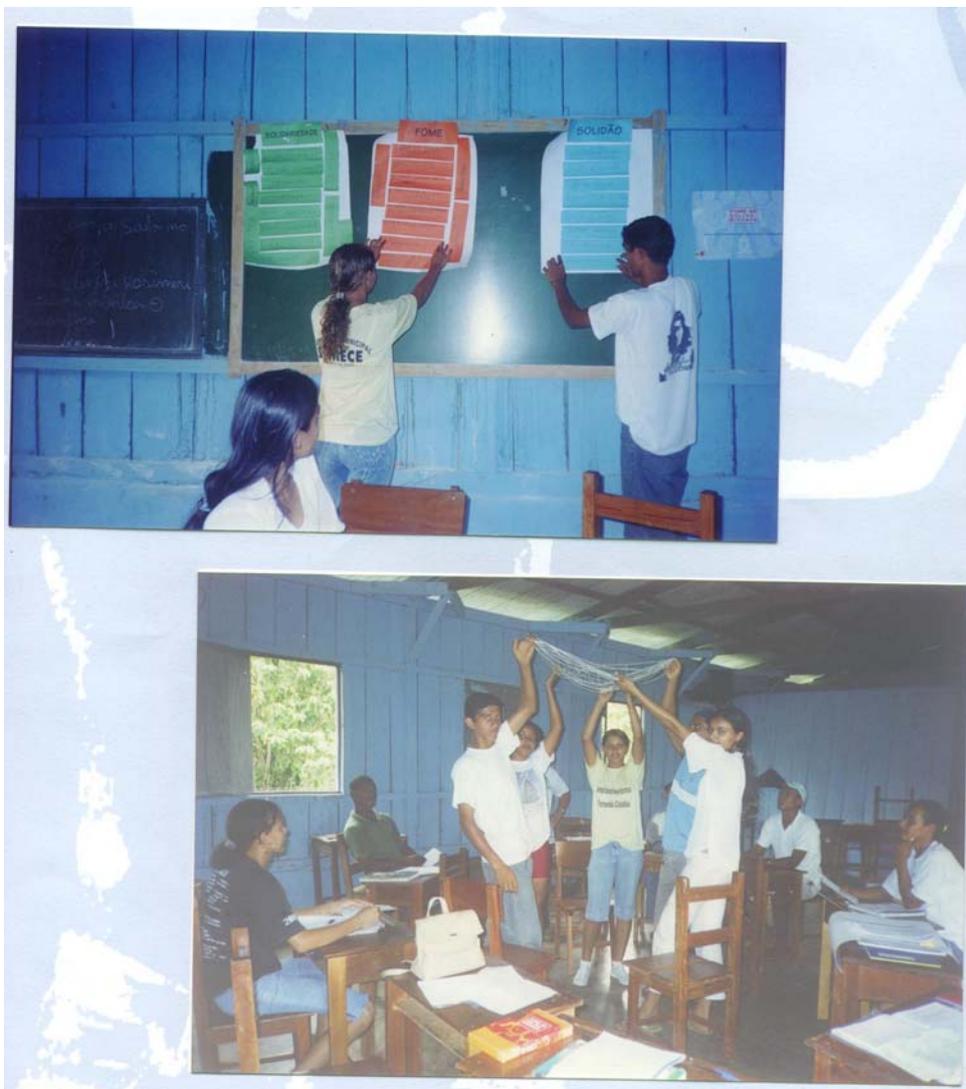
Estimulados por reflexões desencadeadas pelas leituras, pelos debates e pelas atividades, os *viajantes* empreenderam ações que, sem uma grande dose de envolvimento e mobilização de todos, dificilmente seriam realizadas.



PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003, ESCOLA no...

Os alunos, após participarem do projeto Fome de Solidariedade, levaram mantimentos à família de aluna carente e se comprometeram a reerguer a casa, ao fundo, que estava em condições precárias.

Os registros avaliam também o quanto é importante a ludicidade para o envolvimento do jovem nas atividades de fruição *com* e *pela* literatura.



PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003, ESCOLA No...

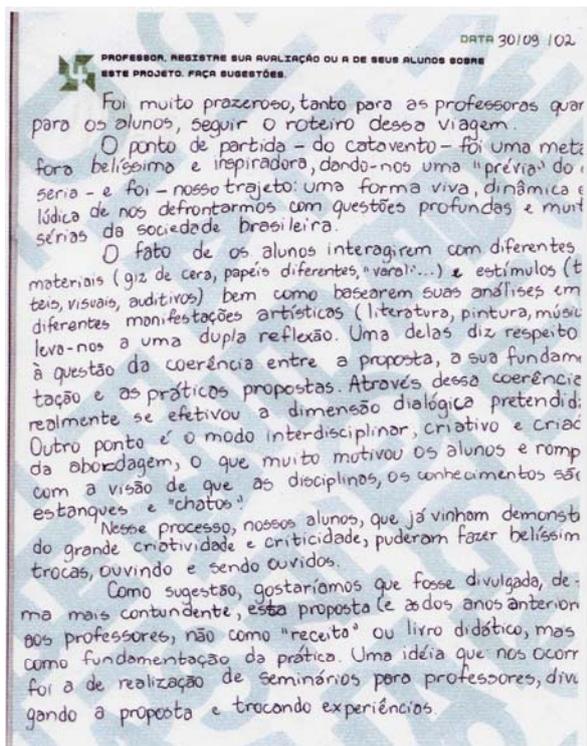


PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003, ESCOLA 0470
Leitura vivenciada do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto



PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003, ESCOLA no.
Leitura vivenciada de “A moça tecelã”, conto de Marina Colasanti inserido no livro Contos contemporâneos brasileiros, em diálogo com a tessitura vivenciada na leitura do poema de João Cabral de Melo Neto.

Há depoimentos de professores, das mais diferentes regiões do país, das mais diferentes realidades educacionais, que surpreendem pelo entusiasmo e pela coragem de desenvolver projetos em condições desfavoráveis, prova de que acreditam que é possível mudar o quadro educacional brasileiro.



PROJETO VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA
ESCOLA no. 7068.

30/09/2002

Foi muito prazeroso, tanto para os professores quanto para os alunos, seguir o roteiro dessa viagem.

O ponto de partida - o catavento - foi uma metáfora belíssima e inspiradora, dando-nos uma "prévia" do que seria - e foi - nosso trajeto: uma forma viva, dinâmica e lúdica de nos defrontarmos com questões profundas e muito sérias da sociedade brasileira.

O fato de os alunos interagirem com diferentes materiais (giz de cera, papéis diferentes, "varal"...) e estímulos (táteis, visuais, auditivos) bem como basearem suas análises em diferentes manifestações artísticas (literatura, pintura, música) leva-nos a uma dupla reflexão. Uma delas diz respeito à questão da coerência entre a proposta a sua fundamentação e as práticas propostas. Através dessa coerência realmente se efetivou a dimensão dialógica. Outro ponto é o modo interdisciplinar, criativo e criador da abordagem, o que muito motivou os alunos e rompeu com a visão que as disciplinas, os conhecimentos são estanques e "chatos".

Nesse processo, nossos alunos, que já vinham demonstrando criatividade e criticidade, puderam fazer belíssimas trocas, ouvindo e sendo ouvidos.

Como sugestão, gostaríamos que fosse divulgada, de forma mais contundente, esta proposta (e as dos anos anteriores) aos professores, não como "receita" ou livro didático, mas como fundamentação da prática. Uma idéia que nos ocorreu foi a de realização de seminários para professores, divulgando a proposta e trocando experiências.

Pelo **Registro de Viagem**, avalia-se também o quanto o envolvimento de leitores com suas leituras pode ser abrangente e mobilizador mesmo no espaço extra-escolar.



Esse é o tema 2003 do projeto da 5ª "Viagem Nestlé pela Literatura". O projeto é nacional e tem como principal objetivo: Incentivar os estudantes de 8^{as} séries do Ensino fundamental e das três séries do Ensino Médio à leitura, além de propor discussões sobre temas sociais e apoiar ações concretas junto às comunidades.

Um grupo de 10 estudantes de 8ª série do Colégio Estadual Unidade Pólo - orientado pela professora Geni Engelmann Viletti, esteve no dia 06, quinta-feira, na APAE de Campo Mourão, desenvolvendo atividades com os alunos dessa entidade. Foram momentos de declamação e encenação de poesias, descontração através de música e dança, e principalmente, de entrosamento entre pessoas. "Solidariedade - salienta a professora - não significa apenas doar alimentos; significa, sobretudo, importa-se com o outro, olhar nos olhos, dedicar um pouco do seu tempo, ouvir, dar um abraço, dizer que não estamos no mundo por acaso e que cada um de nós é único e importante; e que os seres humanos precisam, segundo Drummond "descobrir em suas próprias e inexploradas entranhas, a insuspeitada, a perene alegria de conviver".

O projeto, além de leituras de autores consagrados da nossa literatura, é composto por oficinas desenvolvidas em horário extra-classe, ações concretas (que o grupo pretende levar também a outras entidades, mesmo ao término do projeto) e uma produção final (concurso de redação), sobre a qual a professora está bastante otimista: "Trabalho com uma excelente equipe. Todas as atividades desenvolvidas até agora foram ótimas. A produção final também será! De qualquer forma, vale a pena participar; pois além do conhecimento, estamos trabalhando com a sensibilidade humana! O mundo precisa usar um pouco mais a emoção!"

VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA 2003,

ESCOLA no. 10 623, estudantes de 8ª série

do Colégio Estadual Unidade Pólo, Campo Mourão,

Centro Oeste.



Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial

Associado à Fundação Armando Alvares Penteado – FAAP

Rua Ceará 2
01243-010
São Paulo SP Brasil
Tel 55 11 3824 9633
Fax 55 11 3825 2637
www.braudel.org.br
ifbe@braudel.org.br

PESQUISA AVALIATIVA

VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA

edição 2005



PESQUISA AVALIATIVA
VIAGEM NESTLÉ PELA LITERATURA

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	177
PLANO DE AVALIAÇÃO	178
METODOLOGIA.....	178
I - PERCEPÇÕES GERAIS.....	181
OBJETIVOS E A DECISÃO DE PARTICIPAR	181
MATERIAL DE APOIO	183
CADERNO PEDAGÓGICO.....	183
DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS.....	187
LIVROS SELECIONADOS E O DESAFIO DOS CLÁSSICOS.....	190
PRODUÇÃO DO TEXTO COLETIVO	193
EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO.....	196
ALUNOS DA EQUIPE.....	196
A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA	201
RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	208
OUTROS ALUNOS DA ESCOLA.....	209
OUTROS PROFESSORES	210
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	214
PARTICIPAÇÃO DE OUTROS MEMBROS DA COMUNIDADE.....	217
EVENTOS E PROJETOS ESCOLARES	218
II - GRAU DE SATISFAÇÃO.....	220
OBJETIVOS	220
TEMPO.....	221
NÚMERO DE ALUNOS NA EQUIPE	223
COMPARAÇÕES COM OUTRAS INICIATIVAS	224
QUANTIDADE DE MATERIAL	226
RETORNO	226
POTENCIAL REDE DE MULTIPLICADORES	228
III – PROFESSORES QUE NÃO ENVIARAM O TEXTO FINAL	229
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233

INTRODUÇÃO

Em 1999 a Fundação Nestlé de Cultura criou o concurso cultural *Viagem Nestlé pela Literatura*, com a missão de contribuir para a formação de um jovem leitor crítico e proficiente, através do estímulo à leitura e da capacitação do professor para o ensino da literatura brasileira. Dirigida aos professores e alunos do ensino médio e de 8^{as} séries do ensino fundamental em escolas públicas e particulares, a proposta do *Viagem* tem como objetivos:

- 1) Contribuir para a formação de leitores proficientes, autônomos, críticos que percebam o prazer da leitura;
- 2) Instrumentalizar o professor e a escola que participam do concurso com um material de apoio que facilite a tarefa de motivar os alunos a ler com mais prazer e compreensão;
- 3) Contribuir para a leitura e a divulgação de obras literárias de autores brasileiros, relacionando suas obras às diversas formas de manifestação da cultura nacional.

Em setembro de 2005 a Nestlé contratou o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial para realizar uma pesquisa avaliativa focada nas percepções de professores sobre os objetivos, conteúdo, formato e resultados do *Viagem Nestlé pela Literatura*. O Instituto Fernand Braudel é um instituto de pesquisa e ação social voltado à busca de soluções para os problemas institucionais do Brasil e demais países da América Latina. Desde 1999 o Instituto Braudel produz pesquisas de campo e debates sobre problemas e soluções para a melhoria da educação no Brasil, além de realizar Círculos de Leitura lendo e discutindo os clássicos com adolescentes em escolas públicas da periferia da Grande São Paulo.

PLANO DE AVALIAÇÃO

O objetivo principal da presente pesquisa é avaliar as percepções de professores sobre o objetivo, conteúdo, formato e resultados do *Viagem Nestlé pela Literatura*. Como objetivos secundários, a pesquisa também buscou: a) avaliar o grau de satisfação entre escolas participantes; e b) registrar experiências de como o concurso pode ter efeito multiplicador no ambiente escolar e na vida do aluno depois de sua participação. A pesquisa incluiu uma análise comparando dois segmentos de professores: 1. os que concorreram no *Viagem Nestlé* e 2. os que receberam o material de apoio mas não entregaram os trabalhos finais. Além de identificar as percepções deste segundo grupo sobre os principais obstáculos para a entrega do texto final, consideramos questões como: o aproveitamento do material, sua aplicação e efeito na aula do professor; o envolvimento e os resultados observados junto a alunos, incluindo os que não fizeram parte da equipe, e desdobramentos do projeto junto a outros membros da comunidade escolar.

METODOLOGIA

A presente avaliação se apoiou na combinação das abordagens qualitativa e quantitativa. As informações qualitativas foram úteis para auxiliar na formulação de temas e no conteúdo do próprio questionário, além de complementar e aprofundar a análise dos resultados obtidos, sobretudo no caso de professores que se inscreveram mas não enviaram o texto final. O material empírico que sustenta a análise foi coletado por meio de entrevistas individuais, um grupo focal e um questionário enviado a todos os participantes inscritos em 2005.

Análise qualitativa

Após uma reunião com a equipe de coordenação do *Viagem* e a análise dos depoimentos nos *Registros da Viagem* de edições anteriores, desenvolvemos um roteiro para entrevistas semi-estruturadas individuais (anexo). As entrevistas foram conduzidas por

telefone com um total de trinta (31) professores das várias regiões do Brasil, tanto da rede pública quanto da rede estadual. Foram incluídos professores que não venceram mas têm participado em uma ou mais edições, assim como aqueles que venceram uma edição e tornaram a participar em edições seguintes. Também foi realizado um grupo focal com professores de uma escola estadual da periferia de São Bernardo, no Estado de São Paulo em dezembro, após a conclusão das atividades da edição de 2005. As fitas gravadas das entrevistas, com uma média de uma hora e meia de duração, foram transcritas na forma de textos para análise.

Análise Quantitativa

O instrumento de coleta de dados na pesquisa quantitativa foi um questionário (anexo) enviado pelo correio a todos os professores inscritos no programa em 2005, incluindo os que não enviaram o texto final. A base de dados utilizada para o envio dos questionários foi do próprio Viagem Nestlé, num total de 13.000 professores inscritos. Optou-se pelo questionário por correio, com postagem de retorno paga no envelope, por conta das seguintes vantagens: a economia de tempo e dinheiro, maior liberdade do professor em responder às questões, e a capacidade de alcançar um maior número de professores nas diversas regiões do Brasil.ⁱ Os questionários foram enviados após o prazo da entrega do texto final, e foram respondidos ao todo por 2.028 professores, ou seja, um retorno acima do mínimo de 10% exigido para que a amostra fosse significativaⁱⁱ. Os questionários foram submetidos a processamento eletrônico, com uso do software SPSS, quando foram realizados testes de consistência dos dados.

A amostra inclui professores que lecionam tanto em escolas de ensino fundamental e médio – municipais, estaduais e particulares – assim como do ensino técnico. As tabelas seguintes descrevem os subgrupos da amostra quantitativa por tipo de escola, entrega do texto final e localização:

Tipo de Escola			
	Frequência	%	% Válida
1 Particular	275	13.6	13.8
2 Municipal	406	20.0	20.4
3 Estadual	1,306	64.4	65.6
4 Federal	3	0.1	0.2
Total	1,990	98.1	100.0
9 Não informado	38	1.9	
	2,028	100.0	

Envio do Texto Final		
	Frequência	%
SIM	1628	80,3
NÃO	400	19,7
Total	2.028	100,0

Estado de localização da escola

	Frequência	%	% Válida
São Paulo	513	25.3	25.8
Minas Gerais	276	13.6	13.9
Rio de Janeiro	102	5.0	5.1
Espírito Santo	40	2.0	2.0
Paraná	141	7.0	7.1
Rio Grande do Sul	122	6.0	6.1
Santa Catarina	77	3.8	3.9
Ceará	166	8.2	8.4
Bahia	98	4.8	4.9
Pernambuco	85	4.2	4.3
Maranhão	49	2.4	2.5
Rio Grande do Norte	43	2.1	2.2
Piauí	32	1.6	1.6
Sergipe	22	1.1	1.1
Alagoas	8	0.4	0.4
Paraíba	4	0.2	0.2
Goiás	49	2.4	2.5
Mato Grosso	48	2.4	2.4
Mato Grosso do Sul	40	2.0	2.0
Distrito Federal	8	0.4	0.4
Tocantins	23	1.1	1.2
Rondônia	14	0.7	0.7
Pará	13	0.6	0.7
Amazonas	5	0.2	0.3
Amapá	5	0.2	0.3
Roraima	3	0.1	0.2
Total	1,986	97.9	100.0
Não informado	42	2.1	
	2,028	100.0	

I - PERCEPÇÕES GERAIS

OBJETIVOS E A DECISÃO DE PARTICIPAR

A decisão de participar no *Viagem Nestlé* vem sobretudo da motivação pessoal do professor. Professores tiveram que elencar, a partir de uma série de possíveis motivos, os oito principais fatores para sua participação. Embora o motivo mais citado tenha sido a boa qualidade do material pedagógico, o fator mais valorizado é que o projeto lhes dá a capacidade de serem criativos. Em segundo lugar vem o fato de que os alunos desenvolvem sua leitura e escrita; seguido do gosto do professor em trabalhar com atividades e conteúdos novos e a boa qualidade do material pedagógico. A fim de criar um ranking, consideramos as vezes que cada motivo foi citado. A soma dos pontos em cada um dos motivos apresentados aos entrevistados e ilustrados no quadro abaixo foi calculada utilizando pesos diferentes para cada pontuação – o motivo indicado para 1º lugar recebeu 8 pontos, para 2º lugar 7 pontos, e assim por diante:

Motivos apresentados	N	Ranking
O projeto me dá possibilidade de ser mais criativo	1,644	1º
Os alunos desenvolvem sua leitura e escrita com o projeto	1,635	2º
Gosto de trabalhar com atividades e conteúdos novos	1,579	3º
O material pedagógico do projeto é de boa qualidade	1,680	4º
Eu desejava conhecer novas estratégias e conteúdos que estimulam a leitura	1,477	5º
Eu gosto de Literatura	1,380	6º
Eu sempre participo de projetos de leitura	1,108	7º
Posso aplicar as oficinas nas salas de aula	1,371	8º
Os alunos gostam de participar	1,132	9º
Os prêmios oferecidos são importantes	840	10º
Fui convidado	465	11º
Minha cidade tem poucas atividades de incentivo à leitura e cultura em geral	631	12º
Assim posso trabalhar com um pequeno grupo de alunos	245	13º
A escola onde leciono sempre trabalha com o Viagem Nestlé pela Literatura	228	14º

Os resultados apresentados demonstram que o projeto representa uma oportunidade de capacitação:

O Viagem Nestlé é uma formação continuada. Minha maneira de ensinar literatura em sala de aula ficou melhor, eu me tornei um professor melhor, porque o projeto nos faz parar para refletir. A minha forma de ensinar era muito mecânica, com toda aquela visão tecnicista de ensinar literatura ...Então eu acabava fazendo os alunos pegarem aversão à leitura. (Entrevista, Denilson Alher, Rio Brillhante, MS)

A orientação oferecida pelo projeto difere de grande parte de iniciativas de treinamento que costumam ser mais teóricas e carecem de atividades práticas que o professor possa aplicar:

Quando geralmente nos oferecem capacitação, temos que sair da escola para participar de palestras, depois voltamos e não temos nenhum material prático, com sugestões de como dar aquela aula. Depois, não conseguimos colocar nada em prática. Não é suficiente ler sobre a teoria de tal autor, eu preciso saber como vou dar aquela minha aula amanhã, como vou apresentar o material, que textos posso trabalhar, o que vou fazer com aqueles meus alunos. (Grupo focal de professores, São Bernardo do Campo)

Os prêmios ocuparam somente o 10º lugar no ranking, depois de motivos como o gosto pessoal do professor por Literatura e seu hábito de participar em projetos de leitura. Sem deixar de valorizar a premiação, professores deixaram claro que valorizam o projeto pela experiência de aprendizado. O nível de identificação com os objetivos do projeto vai muito além do concurso:

Eu achei muito interessante porque eles me procuravam fora do horário da aula, e queriam que ficássemos até mais tarde. Se não dava, eles queriam marcar na casa deles. Então eles ficaram muito envolvidos na situação da leitura, do conhecimento, e

eles pouco mencionaram sobre prêmios, sobre o concurso em si...Eles ficaram muito envolvidos na relação, no estar participando, crescendo, acrescentando alguma coisa para a vida deles, para o intelecto deles mesmos. (Entrevista, Tânia Maria Gonçalves, Campo Grande, RJ)

Eu sempre digo aos meus alunos que o projeto vai por ele mesmo e que participar já é um prêmio. É claro que todo mundo espera conseguir uma premiação, alguma coisa, mas pessoalmente o projeto vale por ele mesmo, fazê-lo já é uma oportunidade única. (Entrevista, Antônio Souza Nery, Jequié, BA)

MATERIAL DE APOIO

Já vimos que a qualidade do material de apoio do projeto é citada pelos professores como um dos principais motivos de sua participação. Ao definirem o que entendem por qualidade, professores ressaltaram que as oficinas conseguem despertar o interesse dos alunos, e estimular seu gosto pela leitura. A oferta de materiais e propostas de oficinas bem elaboradas, com sugestões detalhadas para o professor, é apontada como uma vantagem a mais:

As oficinas são extremamente interessantes, a qualidade do material também, e o senso de que estamos aprendendo juntos nas oficinas...É algo novo para eles mas de certa forma é também muito novo para mim...Eu tenho usado algumas oficinas de anos anteriores em minhas aulas, sempre que posso coloco algumas oficinas. (Entrevista, Mônica Pereira, Garanhuns, PE)

CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno pedagógico é descrito como uma ferramenta de trabalho excelente, norteador do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, e diferenciado por seu conteúdo lúdico, por oferecer passos detalhados para a maioria das atividades, e utilizar diversas formas de linguagem artística. Pedimos aos professores para que avaliassem diversos

aspectos do caderno pedagógico, atribuindo notas para cada item, em uma escala de 1 (muito fraca) a 7 (muito forte). Embora os valores médios dos diversos itens estejam bem próximos e altos – entre 5,97 e 6,27, menos de um ponto - observa-se que o aspecto mais bem avaliado foi a qualidade das instruções sobre como realizar cada oficina, e aquele com mais baixa aprovação foi o das orientações para a produção do texto final:



ASPECTOS DO CADERNO PEDAGÓGICO	Média	Percentil 25	Percentil 75
Instruções sobre como realizar cada oficina	6.27	6.00	7.00
Inter-relação entre as diferentes obras/linguagens escolhidas e o desenvolvimento do tema	6.24	6.00	7.00
Informações de apoio para o professor	6.24	6.00	7.00
Clareza, coesão e coerência no desenvolvimento das oficinas	6.22	6.00	7.00
Fundamentação teórica e referências	6.22	6.00	7.00
Orientações para a produção do texto final	5.97	5.00	7.00

De forma geral há uma percepção de que houve um trabalho pedagógico sério e bem fundamentado por trás da proposta das oficinas. Como a educação no Brasil tem uma tradição histórica de falta de continuidade em programas e políticas públicas, em que iniciativas eficazes são interrompidas ao sabor de mudanças de governoⁱⁱⁱ, a continuidade e coerência da proposta do *Viagem* reforça esta confiança:

Eu não tive dificuldade para trabalhar com o caderno pedagógico e gosto muito das atividades. As explicações são muito claras, os passos são detalhados, então cada oficina tem um passo direitinho para você seguir, tem uma ordem. Ele dá todos os passos para o professor, eu acho que a partir dali é criar...Eu acredito na coerência

do pessoal que prepara isso...Eu utilizo o material nas minhas outras aulas. Eu utilizo o material do projeto na universidade em que eu dou aula. Então não é um material que serve apenas para o projeto, ele auxilia o professor depois daquilo também.
(Entrevista, Tânia Cristina da Silva, Jacareí, SP)

Alguns professores mencionaram que colecionam os cadernos pedagógicos das diferentes edições, para mais tarde aplicar alguma oficina na sala de aula, com outros grupos. Uma das sugestões destes e outros professores que colecionam edições foi que a Nestlé disponibilizasse todos os cadernos no site:

Eu tenho impressão que se não existisse o caderno, o trabalho ia ficar mal feito, porque o caderno realmente direciona, tal momento é isso, depois é aquilo. E tem essa conexão que é feita com a obra de arte, como já foi na edição do Portinari, e a música...É para mostrar para o aluno que a Literatura não está só num livro, ela está nas telas, nas músicas. (Entrevista, Dulcilene de Oliveira, Rinópolis, SP)

A forma como o caderno pedagógico trata dos livros escolhidos também é valorizada. Mesmo quando seus alunos já leram algum dos autores, como Machado de Assis, a maneira como entram em contato com o livro no projeto é diferente, mesmo no caso de escolas particulares:

Eles estão vendo agora Machado de Assis de uma forma nova e reflexiva, é diferente da forma como trabalhamos no colégio. No colégio o foco é o vestibular, enquanto que no Viagem eles podem ver estes autores de uma maneira lúdica, redescobrir os que já conhecem, e entrar em contato com aqueles que não costumam ser trabalhados em sala de aula ou mesmo na universidade, como Guilherme de Almeida.
(Entrevista, Mônica Pereira, Garanhuns, PE).

As atividades também auxiliaram professores a aprender como apresentar a poesia para seus alunos de uma forma envolvente: *"O maior desafio foi fazer eles entenderem como funciona a linguagem poética...mas depois eles já entenderam e viraram poetas também"* (Entrevista, Francisco Cavalcante Neto, Alto Alegre do Pindaré, MA). Ao comparar o caderno pedagógico do *Viagem* com o livro didático, vários explicaram que este último é mais focado em questões como estilos literários e gramática, apresentando o autor de uma forma muito sintética e desinteressante. Em contraponto, há um consenso de que as oficinas propostas promovem um envolvimento por parte do professor e do aluno que é diferente do que se costuma ver na sala de aula. As atividades seguem um tema que permite o professor relacionar diversas obras e linguagens.

Quando avaliaram o nível de envolvimento dos seus alunos da equipe nas oficinas de 2005, em uma escala de 1 (sem envolvimento) a 7 (muito envolvimento), professores atribuíram em média valores muito parecidos para cada oficina:

Escala apresentada							
Sem envolvimento	----- ----- ----- ----- ----- -----						muito envolvimento
	1	2	3	4	5	6	7
OFICINAS DE 2005	Nota Média		Percentil 25	Percentil 75			
UM DIZER QUE ANULA	5.74		5.00	7.00			
UM DIZER QUE ALIMENTA / ENRIQUECE	5.91		5.00	7.00			
UM DIZER QUE REVELA	5.85		5.00	7.00			
UM DIZER OCULTADO	5.63		5.00	7.00			
UM DIZER (IN)COMPREENSÍVEL	5.50		5.00	7.00			
UM DIZER QUE NÃO SE COMPLETA	5.49		5.00	7.00			
UM DIZER EM RITMO DE MÚSICA	5.86		5.00	7.00			
UM DIZER QUE DISTORCE	5.64		5.00	7.00			
UM DIZER QUE ORIENTA	5.65		5.00	7.00			
UM DIZER QUE APRISIONA	5.63		5.00	7.00			
DIÁLOGO QUE ALIMENTAM	6.11		6.00	7.00			

Apesar do alto nível de envolvimento de todas as oficinas, vale à pena observar as diferenças na pontuação, ainda que pequenas, de uma para outra, a fim de identificar possíveis dificuldades com conteúdos específicos. O valor mais alto foi dado a oficina *Diálogos que Alimentam*, em que o professor deveria utilizar o caderno *Nutrição e Qualidade de Vida*, e a canção *O que É o Que É* de Gonzaguinha. Esta oficina propôs uma reflexão em grupo sobre todos os textos, momentos e idéias surgidas nos encontros, orientando o grupo para a produção do texto final. As oficinas que receberam notas mais baixas foram *Um Dizer Incompreensível*, e *Um Dizer que Não se Completa*. Na primeira, professores deveriam estabelecer relações entre canções, textos poéticos e o conto *A Segunda Vida* de Machado de Assis. A segunda propôs que relacionassem poemas selecionados de Mário Quintana com a cantiga trovadoresca *Mia Irmana Famosa*.

As oficinas propostas também permitiram apresentar a idéia de que há livros que tratam de temas universais, e que falam da condição humana de uma forma profunda. Professores deram exemplos de oficinas que se desdobraram em discussões profundas sobre temas relacionados à vida dos alunos e de si próprios. Muitos professores, antes de participar, não imaginavam esta possibilidade de fazer relações entre obras literárias e temas da vida:

De repente você vê que um livro como o do Machado de Assis foi escrito em 1800 mas não tem tanta diferença do mundo agora... (Entrevista, Denílson Alher, Rio Brilhante, MS).

DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Além da literatura, outras formas de linguagem artística são também muito valorizadas pelos participantes, que quando perguntados sobre recomendações para

próximas edições, pedem em sua maioria que a presença da pintura, da música e de jogos seja mantida e até ampliada:

	Pintura		Música		Jogos	
	N	%	N	%	N	%
Excluir	34	1.7%	9	0.4%	25	1.2%
Diminuir	77	3.8%	46	2.3%	64	3.2%
Manter	976	48.1%	942	46.4%	735	36.2%
Aumentar	868	42.8%	971	47.9%	1,130	55.7%
Não Informado	73	3.6%	60	3.0%	74	3.6%
Total	2,028	100.0%	2,028	100.0%	2,028	100.0%

A gente acaba se envolvendo mais nas oficinas porque na minha opinião, o que a Nestlé faz é trabalhar com a intertextualidade, de relacionar as diferentes áreas. Tratam de um tema com a música, a pintura e a literatura. Então você ler o conto ou ler o poema é uma coisa, é o prazer ali oferecido, mas relaciona-lo com outras obras, tratando do mesmo tema, isso é incrível. (Entrevista, Fernanda Nogueira, São Carlos, SP)

Aqueles que já apreciam trabalhar desta forma diversificada, reportam mais facilidade em desenvolver todas as oficinas e se sentem mais confiantes para acrescentar outras obras que já conhecem:

Eu gostei dessa oficina do quadro, que tinha que relacionar o quadro com a poesia. Eu gostei muito porque é mais ou menos o trabalho que eu faço com eles quando eu levo literatura espanhola ou de outro país latino-americano... Tinha um quadro que era só uma menina, aí eu levei um quadro do Velazquez, que é um pintor espanhol, que também tem este mesmo título. Eu coloquei eles para compararem um quadro com o outro. (Entrevista, Eduardo Inez, Duque de Caxias, RJ)

Atividades que incluíram algum trabalho de pesquisa ou mobilização fora do encontro em grupo foram citadas como momentos muito importantes de aprendizado para os alunos.

Em 2005, foi lembrada a oficina *Um Dizer In(compreensível)*, em que alunos realizaram uma enquete com pessoas mais velhas, incluindo seus pais:

Também teve uma atividade em que os alunos fizeram uma pesquisa com os pais, perguntando se eles mudariam alguma coisa na vida deles se eles pudessem voltar ao passado. Os alunos trouxeram respostas interessantes...Por exemplo, tem mãe que disse para o filho que se pudesse voltar no tempo teria se dedicado mais aos estudos. (Entrevista, Edna Aranha, Sarandi, PR)

Outros professores elogiaram o tema Fome de Solidariedade da edição de 2003, e as atividades que mobilizaram alunos para se envolverem com questões sociais na sua comunidade:

Como parte do Viagem 2003 nós fomos a um orfanato. Alguns meninos não tinham contato com determinadas realidades. Esse momento foi realmente marcante, pois eram meninos que materialmente têm muito, que não sabiam que próximo a eles havia uma outra realidade, outras pessoas com problemas graves de abandono, de exclusão. (Entrevista, Mônica Pereira, Garanhuns, PE)

A presença do CD com músicas, trabalhadas em conjunto com poemas e contos selecionados, também é muito valorizada. O contato com a música para professor e alunos é descrito como um momento importante de encantamento, de sensibilidade, de preparo para as reflexões sobre os textos, de aprender a ouvir:

Para os alunos num primeiro momento a música é só para se ouvir, mas depois do trabalho da oficina eles passaram a compreender que uma narrativa poderia ser apresentada de diversas formas...Eles comentavam assim comigo: "Professor, agora eu já sei ouvir música melhor". (Entrevista, Francisco Cavalcante, Alto Alegre do Pindaré, MA)

Como a maioria das músicas do CD na edição de 2005 não era de artistas conhecidos pelos alunos, professores tomaram a iniciativa de acrescentar canções mais populares, relacionando-as com as músicas do CD do kit e os temas das oficinas:

Tinha uma letra de música na oficina que me fez lembrar de outra que tem quase o mesmo tema, então eu levei para eles o CD e coloquei para eles ouvirem e compararem...com uma do cotidiano deles que é a música da novela das seis.

(Entrevista, Eduardo Inez, Duque de Caxias, RJ)

Alguns professores, ao relembrares edições passadas, comentaram que sentem falta de mais jogos e atividades manuais na edição de 2005, e citaram a oficina de construção de pipas como uma das melhores de todos os anos. Já outros mencionaram este tipo de atividade como uma das mais dispensáveis do kit:

Eu posso dizer que a oficina que não foi motivadora foi aquela em que era sugerido que os alunos fizessem uma pipa e saíssem soltando pipas e tal. Acho que pela idade, o adolescente é meio retraído em relação a certas coisas que possam dar uma característica de que eles sejam infantis. Por isso não houve muito interesse nesta oficina. (Entrevista, Sérgio Francisco Franzin, Jarú, RO)

Esta variedade de posições confirma a importância de se oferecer um conjunto de atividades que se utilizam de diferentes tipos de linguagens, pois uns participantes se sentem mais familiarizados com umas que outras.

LIVROS SELECIONADOS E O DESAFIO DOS CLÁSSICOS

Ao perguntarmos se os professores já haviam trabalhado com textos de Mário Quintana e Machado de Assis na sala de aula antes de 2005, chama a atenção os quase 50% que ou não haviam apresentado um dos autores, ou nenhum dos dois na sala de aula antes do projeto. Por mais que estes autores sejam citados em livros didáticos e como

possíveis conteúdos, inclusive incluídos na avaliação do aluno, é com o Viagem que grande parte deles são apresentados no período de aula:

Sobre os autores utilizados no *Viagem Nestlé* deste ano...

	Frequência	%	% Válida
Havia utilizado textos dos dois autores em sala de aula antes do Viagem	1,020	50.3	51.2
Havia utilizado somente textos de Machado de Assis em sala de aula	425	21.0	21.3
Não havia utilizado textos desses autores em sala de aula até o momento	405	20.0	20.3
Havia somente utilizado textos de Mario Quintana em sala de aula	143	7.1	7.2
Total	1,993	98.3	100.0
Não informado	35	1.7	
Total	2,028	100.0	

Em 2005 os poemas de Mário Quintana parecem ter sido mais bem recebidos que os contos de Machado de Assis, sobretudo entre aqueles professores que precisam de um pouco mais de orientação sobre como apresentar contos e romances de autores clássicos com o mesmo encantamento que conseguem introduzir poemas, jogos e músicas para seus alunos. Vários entrevistados mencionaram que as crônicas de Carlos Drummond na edição de 2004 são um tipo de texto que conseguem apresentar com mais facilidade do que romances e contos. Ao apresentarem um clássico com Machado de Assis, há professores que recorrem à estratégia de focar no contexto histórico da obra e do autor, acabando por distanciar o aluno da obra, ao invés de aproximá-lo:

Eles gostaram muito mais do Mário Quintana do que dos textos do Machado de Assis. Machado de Assis para uma oitava série é um pouco complicado...Eles não estão gostando muito, tanto que estão mais em cima dos poemas de Mário Quintana...Eu tenho tentado explicar determinadas características do estilo, da época do Machado mas...eles acabam ficando cansados.... (Entrevista, Concilia Albin, Santa Bárbara do Oeste, SP)

Sempre que eu peço um livro de época [na sala de aula] eles reclamam da linguagem, eles falam: “Ah, professora, eles dão uma volta para falar uma coisa!”. E daí eu explicava que naquela época era conveniente escrever, falar assim. Eu sempre peço: “Leu uma página, não conseguiu entender a palavra, vá ao dicionário e não conseguiu, anota a palavra, anota aquela página, para que vocês possam analisar”...Mas eu costumo fazer isso em particular, em sala não, por que não são todos que se identificam. (Entrevista, Tânia Maria da Silva, Campo Grande, RJ)

Quando um aluno se identifica com os temas de um clássico – e é clássico porque traz temas atemporais, inerentes à condição humana – ele se aproxima e se apropria da linguagem. Assim, o recurso constante ao dicionário, ou a longas apresentações sobre o contexto histórico da obra podem ter reforçado o desinteresse daqueles jovens que não gostavam de ler e que achavam que livros antigos nada tinham a lhe dizer.

Já para outros professores as discussões sobre os contos de Machado de Assis fluíram bem, e foram um dos momentos mais prazerosos em todo o processo. O “segredo” do sucesso destes professores parece ser sua habilidade de contar bem uma estória, não através de longas palestras sobre estilos literários, mas conseguindo despertar a curiosidade dos alunos pelo tema da obra, de modo que eles se relacionem com os personagens, refletindo sobre seus dilemas e formas de conduta. Quando um professor sabe contar bem uma estória, os alunos perdem a resistência de entrar em contato com um clássico, e passam a se identificar com ele. Esta é uma área de formação do professor que pode merecer mais atenção e investimento em próximos anos do Viagem:

*Eles adoraram o conto *Uns Braços*, do Machado de Assis, do menino tímido que é apaixonado pela mulher. A gente levou três encontros porque eles encontraram cada idéia interessante sobre o conto...E foi o que eles mais gostaram...As outras professoras põe a culpa nos alunos, mas os alunos foram extremamente participativos, adoraram os temas, discutiram (Entrevista, Eduardo Inez, Duque de Caxias, RJ).*

Como o Viagem em 2004 introduziu a crônica, e como a presença da poesia foi muito valorizada pelos entrevistados, buscamos também identificar as recomendações para as próximas edições no que diz respeito a estes dois tipos de textos:

	Poesia		Crônicas	
	N	%	N	%
1 Excluir	13	0.6%	17	0.8%
2 Diminuir	110	5.4%	108	5.3%
3 Manter	1,417	69.9%	1,211	59.7%
4 Aumentar	425	21.0%	631	31.1%
9 Não Informado	63	3.1%	61	3.0%
Total	2,028	100.0%	2,028	100.0%

PRODUÇÃO DO TEXTO COLETIVO

Em uma escala de 1 a 7 no questionário, em que 7 equivalia a “extremamente útil”, e 1 a “extremamente inútil”, a média atribuída à utilidade do caderno pedagógico para a produção do texto coletivo pelos professores foi 6.3. Mas vários entrevistados descreveram a produção do texto final como o momento mais difícil, embora de grande aprendizado. Esta dificuldade não é uma surpresa, se levamos em conta avaliações nacionais como o ENEM que mostram a baixa qualidade das redações de alunos que completam o Ensino Médio, sobretudo os de escolas públicas^{iv}. Os resultados das redações do ENEM de 2002, por exemplo, indicaram que 20,7% dos participantes tiveram dificuldade na leitura e interpretação básica do tema. A média geral das redações foi mediana – 54,31 – sendo que 16% das redações foram classificadas como insuficientes.

Frente a este déficit, as estratégias escolhidas pelos professores para chegar ao texto final são diversas. Há os que partem de produções individuais para chegar ao que é escolhido. No caso deles, o texto final apresentado é aquele considerado o melhor dentro de quatro ou cinco textos, como explicam:

O texto coletivo é uma parte difícil para você fazer... Todos desenvolvem o texto individualmente, aí nós passamos para a discussão [em um grupo] de cinco alunos... Cada grupo de cinco alunos escolhe o melhor, depois passamos para grupos de dez alunos. A gente faz uma classificação, vemos quais os alunos que nós escolhemos na hora e que vão participar da finalização do texto. (Entrevista, Clarice Ramos, Água Doce, SC)

Nestes casos há um tempo específico dedicado a algum trabalho coletivo, ainda que baseado em uma produção individual. Mas há professores que se dedicam de forma mais intensa em cada passo da produção do texto coletivo, sobretudo os que decidiram realizar o *Viagem* somente com um pequeno grupo de alunos:

O que eu orientei era que primeiro tinham que colocar as idéias no papel. Eles se sentavam em círculos e houve discussão mesmo, um falava, havia um relator, que ia escrevendo e dando idéias também... Não foi texto fatiado, cada um escrevendo e depois montando. Foi através das idéias deles. Eles foram falando e anotando de forma desordenada, baseado nisso que se fez uma organização, que eu orientei. (Entrevista, Ana Cláudia David, Crixás, GO).

O papel do professor na mediação e organização de idéias durante o processo de produção do texto coletivo é fundamental, e alguns professores parecem saber fazer isso melhor do que outros. "*Dá trabalho, demora mais porque é aquela construção ali em conjunto*", ressalta o professor Antônio de Jequié, Bahia, para quem o professor tem um papel central em "*mediar aquelas idéias deles, de colocar uma ordem, uma seqüência*". Equipes que optaram por escrever um texto em poesia parecem ter tido mais facilidade na produção do texto coletivo. A professora Rosemeire, por exemplo, conta que primeiro dividiu seu grupo em duplas. Depois de optar por um texto em poesia, cada dupla foi desenvolvendo as estrofes:

Todas as estrofes produzidas foram escritas na lousa e a partir daí a equipe começou a decidir sobre a ordem dos versos. Cada dupla que havia feito uma estrofe podia interferir na estrofe do outro.(Entrevista, Rosimeire Maciel, Diadema, SP)

A experiência foi considerada fácil por aqueles professores que dividiram a sala em equipes e ao invés de se envolverem diretamente na produção do texto coletivo, deixaram cada equipe fazer o seu. Mas não está claro se houve um trabalho coletivo ou se alunos escolhem um membro da equipe para escrever o texto final sozinho. Independentemente da forma como as equipes chegaram ao texto final, observamos que a prática da escrita é um desafio pouco enfrentado em sala de aula, e por isso acaba sendo uma das partes mais difíceis para professores e alunos. Nas palavras da professora Eny, que dá aula em um colégio aplicação, as oficinas mais difíceis foram aquelas em "*que os alunos têm que escrever, mais do que falar ou trabalhar com as mãos*". Esta dificuldade que o professor encontra pode explicar porque uma parte dos que se inscrevem não conseguem entregar o texto final em tempo.

Quando perguntados porque os alunos têm esta dificuldade com a escrita, professores colocam a culpa nas exigências do currículo e no próprio comportamento dos alunos:

A escola hoje está muito preocupada em trabalhar conteúdo gramatical... Pouco tempo é gasto efetivamente com leitura e redação. Não existe na maioria das escolas uma aula de leitura, porque o aluno tem que aprender predicado, objeto direto... tem todo um programa que o professor tem que ensinar. (Eny de Carvalho, Goiania, GO)

Os alunos, por mais que eles escrevam, não tem o hábito de escrever aquilo que pensam. Eles querem estar sempre copiando, eles querem que o outro dê a idéia... Assim eles têm muita dificuldade, até mesmo pelo jeito do professor tratar [da escrita]...(Entrevista, Valceli Cardoso, Santa Luzia d'Oeste, RO)

EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO

Buscamos identificar os principais efeitos da participação no *Viagem*, tanto para os alunos quanto para os professores que participaram como equipe. Como parte do objetivo da Viagem inclui instrumentalizar não só o professor mas também a escola com um material de apoio que estimule a formação de jovens leitores, buscamos conhecer a percepção dos professores sobre o efeito do projeto em outros membros da comunidade escolar, incluindo outros alunos que não os da equipe, outros professores, a coordenação pedagógica da escola.

ALUNOS DA EQUIPE

A qualidade das transformações observadas nos alunos que participaram está profundamente ligada à avaliação que os professores fazem das oficinas do caderno pedagógico e dos livros escolhidos. Em uma escala de 1 (nenhum progresso) a 7 (extremo progresso), as principais áreas de desenvolvimento observadas nos alunos que participaram na equipe foram:

Áreas de progresso dos alunos participantes	Número de professores que observaram progresso	% do total	Nota média
Habilidade para trabalhar em grupo	1937	95.5	6,0
Capacidade de relacionamento social	1927	95.0	5,9
Participação em sala de aula	1935	95.4	5,9
Auto-confiança	1904	93.9	5,9
Auto-conhecimento	1919	94.6	5,7
Habilidade para se expressar	1938	95.6	5,6
Interesse e hábito de leitura	1944	95.9	5,5
Interesse por outras formas de arte além da literatura	1925	94.9	5,5
Fluência na leitura	1935	95.4	5,4
Interpretação de textos	1938	95.6	5,4
Interesse e facilidade em escrever	1930	95.2	5,4
Total	2028		

1. Interesse pela leitura e interpretação de textos

A participação possibilita aos alunos uma nova forma de conhecer a literatura, que estimula o interesse e hábito da leitura. *"O aluno começa a observar que aquele autor, aquele tema não está só ali naquele livro falando daquela época, ele fala de nós"*, explica a professora Dulcilene. *"Eles se identificam bem com as obras por tratarem de coisas que eles já passaram ou estão passando"*, ressalta a professora Fernanda, para quem a troca de conhecimento nas oficinas é peça-chave desta transformação.

Como o contato com a literatura no *Viagem* é feito de forma prazerosa, à medida que os alunos ampliam seu interesse pela leitura, melhoram também sua habilidade de compreensão e reflexão sobre o texto. *"Antes tinham aquela leitura superficial, agora lêem com mais profundidade, sempre interessados em discutir, em colocar pontos de vista"*, conta a professora Ana Cláudia. *"Eles se tornaram mais críticos, como se tivessem amadurecido mais, no sentido de perceber melhor as coisas em volta de si, porque a leitura está associada diretamente com a visão do mundo"*, enfatiza o professor Antônio.

Observamos que a compreensão de um texto, competência básica em que alunos brasileiros têm tido tão fraco desempenho em avaliações nacionais e internacionais^v, é uma das principais áreas em que professores observam uma melhoria significativa. É o caso da professora Tânia Maria, que se lembra de uma de suas alunas, que tinha muita dificuldade de entender o que lia: *"Numa certa altura do diálogo ela começou a entender o texto e ficou muito feliz"*. Além da melhoria no desempenho em sala de aula, professores observaram um efeito também nos exames de vestibular, que cobram interpretação de texto:

Uma aluna me disse que teve bom resultado no vestibular em função de que trabalhou três anos de oficina Nestlé. Esta jovem e os outros alunos que participaram do Viagem levam muita bagagem da experiência com eles e dentro da sala de aula são aqueles que passam a demonstrar mais facilidade na compreensão dos textos.
(Entrevista, Magdalina Voigt, RS)

O maior prazer pela leitura não é somente observado durante as oficinas, mas também fora delas. *"Vi muitas vezes os alunos pelo pátio fazendo leituras por conta própria, cheguei perto para ver uma turminha da oficina num canto lendo e vasculhando o material a fundo"*, relembra o professor Sergio Francisco, para quem o momento mais marcante foi justamente este, ao perceber que *"com incentivo você consegue muita coisa"* (Entrevista, Sérgio Francisco Franzin, Jarú, RO).

b. Auto-conhecimento, relacionamento e liderança

Por incluírem oportunidades de auto-reflexão e reflexão em grupo, as oficinas do Viagem estimularam o auto-conhecimento, a auto-estima e a capacidade dos alunos de se relacionarem com os outros. *"Os alunos ficam mais amigos uns dos outros, e amigos do professor também"*, conta a professora Edna, que aprecia a interação que as oficinas do caderno pedagógico possibilitam: *"Parece que eles passam a confiar mais no professor"*. Há um aprendizado concreto sobre como trabalhar e produzir idéias em grupo, que tem reflexos na participação em sala de aula:

Eles aprenderam a discutir, aprenderam a trabalhar em grupo, aprenderam a ouvir. Geralmente alunos nessa idade, na 8ª série, são muito egoístas, querem falar mais que os outros, querem que a idéia deles seja aceita, que somente a interpretação deles está certa. Foi no final que eu percebi esse fato, que eles passam a ouvir melhor. (Entrevista, Ana Cláudia David, Crixás, GO)

Pedimos que professores descrevessem momentos específicos das oficinas de 2005 e edições anteriores que ilustrassem estas transformações. Uma das oficinas mais citadas foi a da edição de 2005 que trata de estereótipos. *"Houve um momento que marcou, em que a gente fazia uma reflexão sobre essa coisa da identidade pessoal de cada um, sobre a sua*

maneira de ser de como os outros às vezes os vêem", lembra o professor Antônio. Em outra escola, a mesma oficina provocou uma mudança profunda em um grupo de alunos na sala de aula que se definiam como "os excluídos":

Tinha uma equipe que falava assim: nós somos os excluídos...Porque eles foram alunos que sobraram, aqueles que não costumam desenvolver as atividades não só nas aulas de português, são aqueles que não gostam de fazer nada...Então foi interessante porque na dinâmica dos rótulos eles perceberam que isso era uma besteira. Quando eles me mostraram o caderno, eu disse: "Olha a equipe tal, que maravilha! Escreveram isso, vamos compartilhar!" E eles "Puxa, professora, mas a senhora achou mesmo? Nós somos os excluídos". Eu disse então "Vocês se acharam excluídos. Vocês não são excluídos". (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo - SP)

Uma outra oficina lembrada foi a do *Viagem 2004*, em que alunos criavam frases a respeito das obras do Portinari. Para alguns professores foi um momento marcante porque permitiu revelar talentos entre alunos que antes passavam despercebidos ou estereotipados pelos colegas e pelo próprio professor:

Nós tentamos montar um poema metrificado e foi nessa hora que eu percebi que o meu "melhor aluno" não sabia sílaba tônica. Enquanto isso, uma colega dele, que faz uso de drogas, essa garota saiu do lugar dela e sentou ao lado dele e o ajudou. ..Eu percebi que o meu melhor aluno, tido como melhor aluno, não sabia e uma aluna que era tida como ruim, ela sabia! E então eu percebi a solidariedade entre eles, e percebi que eu não sabia muito bem avaliar os meus alunos. (Entrevista, Sandro de Moraes, Amparo, SP)

Para professores que têm uma equipe composta de alunos de séries e turmas diversas, este aprendizado consegue quebrar as "panelinhas" de turmas e séries tão frequentes na escola:

Você trabalha com todos misturados, da 1ª, 2ª e 3ª séries, e normalmente eles ficam separados na escola. Às vezes um até conhece o outro porque tem fama de inteligente ou bagunceiro, mas no Viagem, eles de fato se conhecem (Entrevista, Edna Aranha, Sarandi, PR).

Para os professores, este auto-conhecimento, aliado a competências de leitura e reflexão que o participante adquire, os prepara melhor para a vida e amplia seus horizontes. Muitos professores ressaltaram que a principal forma de reconhecimento é o que ocorre depois que os alunos participantes saem da escola:

Eles se tornam leitores e pessoas com senso crítico que não se deixem levar por tanta coisa errada que o mundo nos oferece hoje...A recompensa seria o que eu vi no ano passado: dos vinte que concluíram o projeto Nestlé, 13 estão na faculdade, uns fazendo arquitetura, ciência da computação, outros fazendo ciências biológicas, biomedicina. São alunos da rede pública que estão na Universidade e isso para mim foi uma recompensa. (Entrevista, Denilson Alher, Rio Brilhante, MS)

Chama a atenção o fato de os alunos que participam não se limitam depois a estudar e trabalhar somente na área de Literatura/Letras, ou mesmo na área de Humanas em geral. É significativo o número de exemplos citados de alunos que foram fazer cursos técnicos e faculdades em áreas como arquitetura, nutrição, ciências da computação, biomedicina e agronomia. Nas cidades pequenas, os professores ainda conseguem acompanhar de perto e com mais facilidade seus ex-alunos, que alcançam um certo nível de reconhecimento na sua comunidade:

De todos os alunos que participaram da oficina, os que estão com idade de trabalhar, acima de 16 anos, todos eles foram aproveitados, foram chamados para trabalho. São reconhecidos dentro da cidade como pessoas que fizeram alguma coisa para ajudar, elevar o nome da cidade. Falta perspectiva para o aluno da escola pública e isso foi muito trabalhado...Eles têm – e têm mesmo, eu acompanho sempre eles –

uma grande noção do que querem para o futuro... O desempenho acadêmico deles melhorou muito, eles começaram a pensar...(Entrevista, Francisco Cavalcante Neto, Alto Alegre do Pindaré, MA)

O próprio nível de compromisso dos alunos pode ser considerado como um resultado e incentivo para que os professores voltem a participar em edições seguintes, como a professora de Roraima que começou a participar em 2005:

Eu tinha dois alunos que trabalhavam à noite. E duas que moravam na zona rural. E estes alunos não mediram esforços para poder estar desenvolvendo o projeto...Eu pude perceber que eles estavam interessados em aprender mesmo...(Entrevista, Valceli Cardoso, Santa Luzia d'Oeste, RO)

A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Ao pesquisar as percepções dos professores sobre o material pedagógico do Viagem, já havíamos registrado como este é valorizado por oferecer conteúdos e formatos novos e estimulantes para o professor. Portanto, um segundo passo foi avaliar o efeito deste contato na prática do professor em sala de aula. Buscou-se avaliar de que forma o material de apoio instrumentaliza o professor para que ele coloque em prática o que aprendeu na sala de aula, para grupos maiores que sua equipe de dez alunos. A grande maioria (84,3%) dos professores mencionou que houve mudança na sua prática pedagógica, e as principais áreas de mudanças foram:

ÁREA DA MUDANÇA OCORRIDA NA FORMA DE DAR AULAS	N	% sobre o total de entrevistados	% sobre os entrevistados que declararam mudança na forma de dar aula
Utilização de novos tipos de linguagem	1,341	66.1%	80.6%
Condução de discussões ou reflexões em grupo	1,318	65.0%	79.2%
Utilização de novos tipos de textos	1,279	63.1%	76.9%
Aplicação de novas atividades para estimular a escrita	1,416	69.8%	85.1%
Aplicação de novas atividades para estimular a leitura	1,509	74.4%	90.7%
Meu relacionamento com os alunos na sala de aula	1,159	57.1%	69.7%

Somente 15,7% dos professores dizem não ter mudado sua forma de dar aula depois de participar no *Viagem Nestlé*. Quase metade deste grupo afirma não ter mudado porque já fazia o tipo de trabalho proposto.

Entretanto identificamos que quase metade do total de professores (53,5%) não chegam a aplicar as atividades do caderno pedagógico na sala de aula. Deste grupo, 72% afirmaram que não houve tempo e/ou recursos para estender o projeto a outros alunos, por mais que apreciem a qualidade do material e os resultados obtidos com sua equipe. Encontramos em seus depoimentos uma profunda dissociação entre o trabalho das oficinas feitas em um pequeno grupo e aquilo que se pode fazer na sala de aula:

A diferença é que na sala de aula a gente tem que dar aquele conteúdo, aquela gramática, eu tenho que ensinar a eles, eu tenho aquele compromisso de no final do mês fazer aquela prova. Tem tantos conteúdos que eles não querem aprender, não gostam, não acham tão importantes assim... No Viagem a gente aprende, eu aprendo junto com eles, e assim não se preocupa com notas... (Entrevista, Jane Nowasco, Tubarão, SC)

Esta percepção de que há uma rigidez dos conteúdos para a sala de aula, que não permitiria tempo para aulas mais dinâmicas, merece ser questionada. Aqui observamos que o maior problema destes professores não se encontra nos parâmetros curriculares – que em si são bem gerais e se concentram em competências básicas – mas sim no fato de que não conseguem visualizar a possibilidade de despertar o interesse destes alunos e incluir os conteúdos exigidos de uma maneira mais interessante, mais envolvente – tarefa para qual o caderno pedagógico oferece sugestões úteis.

Para aqueles que consideraram o caderno pedagógico excelente, mas impossível de ser aplicado na sala de aula, mesmo que parcialmente, há uma outra justificativa além da

exigência de conteúdos na sala de aula. Do total de professores que não aplicaram atividades do caderno com outros alunos além de sua equipe, 24% deram como motivo a falta de interesse dos alunos. Explicam assim que a maioria de seus alunos não gosta de ler devido à falta de interesse em aprender: "*A diferença é estar trabalhando com um grupo que realmente quer aquilo*", explica a professora Magdalina, "*então no Viagem eu tenho um tipo de aluno diferente do da sala de aula, em que estou impondo determinados conteúdos...nem todos querem aprender*". Outra professora ressaltou :

Na sala de aula nem todos têm o mesmo interesse, eles não gostam muito de ler, enquanto que no Viagem, são aqueles alunos que gostam da mesma coisa, não só da leitura, mas da escrita (Entrevista, Mara Cassol, Três de Maio, RS).

Alguns admitem que seria ideal que a sala de aula pudesse se transformar numa oficina permanente, mas não acreditam ser possível fazê-lo em uma sala de aula com 40 alunos. A experiência com o pequeno grupo, muito valorizada pelos professores, poderia ter funcionado para estes professores como um módulo experimental. Neste piloto o professor se familiarizaria com as obras e as estratégias do material de apoio. Os alunos da equipe do *Viagem* poderiam se tornar multiplicadores, auxiliando o professor quando este fosse apresentar um texto e atividade na sala de aula. Mas esta possibilidade parece ser pouco contemplada, apesar das transformações observadas nos alunos da equipe terem sido tão positivas e sinalizarem o seu potencial multiplicador. Como a participação na sala de aula é uma das áreas em que participantes mostram progresso, eles poderiam ser mais investidos para auxiliar o professor nesta tarefa.

Em contraponto, há um outro grupo de professores com uma percepção bem diferente sobre a aplicabilidade das atividades do *Viagem Nestlé* na sala de aula. Cerca de 34% do total de respondentes contam que seus alunos realizaram atividades do caderno

pedagógico em suas aulas. Dentro deste grupo, encontramos professores que realizam praticamente todo o processo do *Viagem* dentro da sala de aula. São os que já integraram o conteúdo do projeto, inclusive de edições anteriores, no seu planejamento de aula, e realizam por conta própria adaptações ao roteiro proposto no caderno:

Quando eu faço o trabalho do Viagem eu não paro a minha atividade de sala de aula para fazer a atividade da Viagem, é tudo integrado. Eu recebo o caderno, já tenho um planejamento do ano, e a primeira coisa que eu faço é parar e verificar onde eu vou colocar as atividades. Eu não preciso seguir o caderno do início ao final necessariamente. Eu pego a atividade 01 e de repente eu estou lá no texto que está lá na atividade 10, depois a 08. (Entrevista, Clarice Ramos, Água Doce, SC)

Um outro exemplo é o das professoras da rede pública em um bairro da periferia de São Bernardo, na Grande São Paulo, que em um grupo focal explicaram como em 2005 realizaram praticamente todas as etapas na sala de aula. Uma trabalhou com duas oitavas séries e a outra, com três salas do segundo ano do Ensino Médio. Em cada sala formaram grupos que não podiam ultrapassar o número de dez membros. Em toda aula de Língua Portuguesa durante três meses havia uma oficina do *Viagem Nestlé*, e cada equipe tinha um líder responsável por manter o registro da viagem do seu grupo:

Quando nós chegávamos na sala era interessante porque eles já estavam com as carteiras certinhas em grupo, eles já estavam preparados. ... Outra coisa também que me surpreendeu: as aulas têm 50 minutos – é curto o tempo, e dependendo das oficinas, a gente precisaria de duas aulas ou mais – na hora de criar, saíram coisas boas! E a afinidade entre eles ajudou muito neste ponto. E não teve dificuldade para o texto final. Cada equipe entregou seu texto final no prazo, e muito bem elaborado. (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo do Campo, SP).

Esta decisão de realizar o processo do *Viagem* somente com toda a turma em sala de aula foi para estes e outros professores a forma que encontraram para solucionar o

desafio de encontrar tempo. Mas no caso destas professoras de São Bernardo, houve um outro motivo que merece ser registrado pois toca em um aspecto da cultura da escola pública que penaliza os seus melhores alunos. O *Viagem Nestlé*, quando auxilia um professor a trabalhar com uma equipe de dez alunos, oferece uma oportunidade incomum, sobretudo na rede pública. Isto ocorre na medida em que as redes públicas não costumam oferecer programas voltados para os alunos que querem aprender mais. Se um aluno não precisa de reforço escolar, não há oportunidades para que seja mais desafiado em aulas diferenciadas. Um depoimento que ilustra bem este aspecto da cultura escolar é o de algumas participantes de 2004, criticadas por outros professores da escola por terem feito as atividades do *Viagem* somente com um pequeno grupo fora do horário de aula:

A gente fica desenvolvendo um trabalho diferente enquanto os professores estavam dando aula. Eles viam aqui a gente fazendo pipas, ouvindo música, vídeo, os alunos apresentando, batendo palma, falando...As salas são em cima, os outros alunos ouvem...Ensino noturno, imagina, né? Alguns desciam e falavam assim: "A gente quer participar! Ah, professora, você me deixou de fora"! Aí, o professor que nem é do projeto, nem está desenvolvendo nada, ouve uma coisa dessas e já imagina: "Estão discriminando". Era o que a gente ouvia. É o que eu coloquei: "Eu não estou discriminando, se você quer falar alguma coisa, foi a Nestlé porque é um concurso e foi assim" .(Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo do Campo, SP).

É comum encontrar dentro da cultura escolar esta resistência a atividades que se direcionem a um grupo reduzido de alunos, mesmo que estes tenham um papel multiplicador – a não ser que sejam voltadas à redução de algum déficit de aprendizado, como é o caso das atividades de reforço escolar. Em escolas de cidades pequenas ou comunidades mais carentes, o *Viagem Nestlé* também acaba atraindo o interesse de mais

alunos – mesmo os que não gostam de ler – por conta da carência de atividades culturais. Há professores que resolveram esta questão da participação de alunos abrindo inscrições para todos os alunos das séries que poderiam participar, mas mantendo a programação das oficinas fora do horário de aula, a fim de testar o real compromisso dos alunos.

Eu disse para eles que eu não ia fazer escolha de aluno, nós iríamos começar com todos porque seria conforme o interesse de cada um . Quem faltasse, se atrasasse, ou ficasse com brincadeiras seria eliminado. No nosso primeiro encontro muitos já não apareceram. Aí nós fomos sentindo os alunos...Automaticamente foram embora aqueles que não tiveram compromisso com a equipe, deixaram de comparecer...Agora estou só com dez alunos e eles estão bem comprometidos.
(Entrevista, Ana Cláudia David, Crixás, GO)

A estratégia de aplicar algumas atividades do Caderno como oficinas de sensibilização para todos da sala, a fim de ver quem emerge com mais interesse, parece solucionar este dilema, ao mesmo tempo em que já inicia o projeto permitindo que um número maior de alunos entre em contato de alguma forma com ele:

Nós expomos algumas obras, fazemos uma leitura (...), todos os aspectos que vão ser analisados... até que a gente percebe interesse de determinados alunos. Alunos que têm algumas habilidades. Então estes alunos compõem, posteriormente, um grupo de elite, digamos assim, mas todos participam, a classe toda participa de atividades mais (...) simples... A gente deu oportunidade para toda a sala participar, mas aí a gente já foi vendo quem tinha tais habilidades para montar um grupo forte.
(Sandro de Moraes, Amparo, SP)

Outros realizaram um sorteio para formar a equipe com que trabalhariam fora do horário de aula. Além de aplicarem algumas oficinas e textos do *Viagem* na sala de aula, criaram atividades especiais, como seminários e recitais, para que aqueles alunos que não tinham participado pudessem conhecer o material.

Na minha sala foi feito um sorteio, pois eu não podia indicar os melhores, infelizmente...Eu tinha que escolher também aqueles que não gostavam de ler para ver se eles desenvolviam...Por incentivo dos alunos que estavam no projeto, eu envolvi a sala toda, fiz xerox de mais poesias e alguns contos que também foram lidos na sala. Os alunos da equipe fizeram recitais para as outras turmas. (Entrevista, Valceli Cardoso, Santa Luzia d'Oeste, RO)

Notamos que os professores têm idéias diferentes sobre a proposta do projeto Viagem Nestlé, no que diz respeito ao público para o qual as oficinas podem ser dirigidas. Alguns acham que o projeto recomenda que o trabalho seja feito inteiramente na sala de aula:

Aplicamos as oficinas fora da aula. Nós não tínhamos como trabalhar isso durante a aula. Eu sei que era a proposta do projeto, mas como não estava vinculado ao plano pedagógico da escola, fizemos um trabalho extra. (Entrevista, Arovaldo Vidal, São Paulo, SP)

Já outros professores entendem que a proposta do projeto seria justamente o contrário - trabalhar somente com um pequeno grupo, fora do horário de aula:

Tem uma menina, a Sandra...Ela desenvolveu o Viagem Nestlé na escola dela, diz que foi o primeiro ano, e ela adorou. Mas ela também pegou só um grupo. Ela falou: "Nossa, eu nem sabia que podia fazer grupos e trabalhar com tantos alunos!". Eu falei: "Tem algum lugar que disse que não podia?". (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo do Campo, SP).

Há também claramente uma divisão entre professores que seguem o caderno pedagógico à risca, e aqueles que contam ter feito adaptações, apesar de não terem deixado de fazer nenhuma das oficinas:

A atividade que eu apliquei na 8ªA não foi igualzinha na 8ªB. Eu não tirei nenhuma oficina, eu achei que todas as oficinas eram válidas, todas foram feitas. Só que todas

com adaptações. Eu achei que a Nestlé dificultou algumas oficinas...Eu mesma achei complicado fazer. Era um diagrama, uma oficina que tinha que fazer uma unha-de-gato...E tem uma em que achei que eles colocaram coisa demais, que é aquela das celebridades...Coisas demais para poder chegar ao produto final. Eu simplifiquei.
 .(Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo do Campo, SP).

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

O relacionamento entre professor e alunos na sala de aula, que se transforma para uma parte significativa dos professores, tem um papel importante nas transformações observadas nos alunos "*Vejo que eles percebem que a gente está preocupada em buscar coisas novas, em desenvolver o projeto*", afirma a professora Dulcilene de Rinópolis. É como o professor Vidal, de São Paulo, para quem "*a melhor coisa é conseguir uma relação ótima com os alunos, um diálogo que não havia antes, um reconhecimento do professor como modelo*". Quando perguntados sobre que tipo de reconhecimento gostariam de receber pela sua participação, professores ressaltaram a idéia de que o reconhecimento mais importante vêm dos próprios alunos:

O reconhecimento é a participação e o texto que os alunos produzem, o texto que eu tinha no final já era uma realização pessoal muito grande. Quando os alunos mostram seu trabalho acho que eles estão também mostrando o trabalho da gente como professores...(Entrevista, Mara Cassol, Três de Maio, RS)

A professora Edna, de uma escola estadual de periferia, em Sarandi, no Paraná, considera o melhor ponto do projeto justamente a capacidade de "*interação que se tem com os alunos, que no dia-a-dia numa escola você não tem*". Pesquisas mostram que a qualidade da relação professor-aluno é uma variável significativa para o desempenho daquele aluno^{vi}. Os depoimentos portanto falam de um projeto que não só melhora a imagem do professor

frente aos alunos, como um professor que traz coisas novas, que sabe, mas também um projeto que melhora o convívio, a própria qualidade da relação entre professor e aluno.

OUTROS ALUNOS DA ESCOLA

Do total de professores, 45,8% disseram que outros alunos além da equipe do Viagem participaram de atividades propostas pelo projeto. Destes, 76%, ou 34% do total de professores, realizaram as atividades do caderno pedagógico com seus alunos nas suas aulas.:

Atividades realizadas com outros alunos da escola	N	% sobre o total de professores	% sobre os professores que registraram participação de outros alunos da escola no projeto
Os alunos nas minhas aulas realizaram atividades do caderno pedagógico	696	34.32%	76.07%
Realizei leitura e discussão na sala de aula sobre os textos produzidos pela equipe	674	33.23%	73.66%
Outros professores realizaram as atividades do caderno durante suas aulas	196	9.66%	21.42%
Realizamos um projeto para a escola a partir da experiência do Viagem Nestlé pela Literatura	264	13.02%	28.85%

Observamos que há um potencial ainda pouco explorado, que é a possibilidade de beneficiar outros alunos através da implementação de um projeto para a escola a partir da experiência do *Viagem Nestlé pela Literatura*. Também procuramos entender como os professores explicam quando não há participação de outros alunos. O motivo mais citado é a falta de tempo e recursos, justificativa que já questionamos ao analisar que parte dos professores não enxergam possibilidades de utilizar as atividades do Viagem na sala de aula:

MOTIVO PELO QUAL OUTROS ALUNOS NÃO PARTICIPARAM DO PROGRAMA	N	% sobre o total de professores	% sobre os professores que manifestaram a falta de participação de outros alunos da escola no projeto
Não houve interesse por parte de outros alunos	267	13.2%	24.6%
Não houve interesse por parte de outros professores	219	10.8%	20.2%
Não houve tempo e/ou recursos para estender o projeto a outros alunos	821	40.5%	75.7%

OUTROS PROFESSORES

As explicações sobre a falta de participação mais intensa de outros professores no projeto dependem do perfil da escola, mas revelam um outro elemento da cultura escolar, que é a falta de colaboração entre professores, a carência de projetos interdisciplinares:

Não houve participação de outros professores. Há um desinteresse total, principalmente quando a Nestlé mudou para um único professor, eles começaram a ficar alienados. Para falar a verdade, quando o projeto apareceu na nossa escola em 2001, o colega que estava com o projeto escondeu de todo o mundo.(Entrevista, Marilea da Cunha, Macapá, AP)

Sem querer, eles se fecham muito só ali na sala de aula. E os professores ficam cada um cuidando somente do mundinho da sua própria disciplina....(Entrevista, Valceli Cardoso, Santa Luzia d'Oeste, RO)

Quando detalhamos as disciplinas de professores que colaboraram com o professor inscrito também observamos que, embora Língua Portuguesa/Literatura seja a dominante, já se registra o envolvimento de professores de áreas fora de Humanas, tradicionalmente – e erroneamente - vistas como dissociadas da literatura e de projetos de leitura, como Física, Matemática, Biologia, Educação Física e Química. Neste sentido o *Caderno Nutrição e Qualidade de Vida* pode ter estimulado esta participação:

Disciplinas	Número de professores que citaram envolvimento de outros professores	% sobre o total de professores	% sobre os professores que declararam envolvimento de outros professores
HISTÓRIA	260	12.8%	31.3%
GEOGRAFIA	175	8.6%	21.1%
BIOLOGIA	92	4.5%	11.1%
FÍSICA	29	1.4%	3.5%
QUÍMICA	38	1.9%	4.6%
MATEMÁTICA	139	6.9%	16.7%
INGLÊS/LÍNGUAS	154	7.6%	18.5%
FILOSOFIA	77	3.8%	9.3%
SOCIOLOGIA	49	2.4%	5.9%
LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	593	29.2%	71.4%
EDUCAÇÃO FÍSICA	90	4.4%	10.8%
ARTES/MÚSICA	361	17.8%	43.4%
OUTROS TIPOS DE PROFISSIONAIS	102	5.0%	12.3%

A mudança de regras para que somente um professor se inscreva por equipe, parece ter facilitado o processo para professores que em edições anteriores encontravam dificuldade em encontrar parceiros, e manter uma certa unidade no trabalho. Professores aprovaram a mudança explicando que:

Alguém que inicialmente se propunha a trabalhar acabava não trabalhando e outro que não estava inicialmente no projeto acabava se envolvendo com ele e participando sem ter realmente se inscrito (Entrevista, Eny de Carvalho, Goiânia, GO)

Quando o projeto era aberto a dois professores coordenando o mesmo grupo, havia ali a cooperação de um outro professor, mas era difícil até trabalhar isso com outro professor, por que às vezes tem que desenvolver a oficina de um jeito e o outro quer desenvolver de outro jeito, então assim, já havia uma série de desentendimentos no que fazer entre professores para que houvesse uma unidade, para que o aluno pudesse perceber que aquilo era um grupo só...Eu acredito que agora que é só um professor, que será mais fácil desenvolver as oficinas. (Entrevista, Concilia Albino, Santa Bárbara do Oeste, SP)

Alguns professores também contam que tiveram que enfrentar uma resistência inicial da coordenação e de colegas que não estavam preparados para uma forma interdisciplinar de apresentar e discutir obras literárias:

Nós professores não estávamos preparados para o Viagem Nestlé...Eu tinha medo pois o povo ia achar que eu estava "enrolando" ao invés de dar aula, porque no ano passado (2004) eu fui pegando mapas, aqueles mapas demográficos do Brasil, o pessoal falando "mas o que está acontecendo?". Eu falei "Estou dando aula de literatura", e eles "Mas o senhor não está dando aula de literatura, isso não é geografia?", e eu "Eu não, isso é literatura"...A escola não estava preparada para o Nestlé.
(Entrevista, Denilson Alher, Rio Brilhante, MS)

Tanto professores que não conseguiram entregar o texto final quanto aqueles que conseguiram, incluindo vencedores, descreveram a experiência sobretudo como um processo que o professor lidera, sozinho, com seus alunos. Quando a direção ou coordenação pedagógica apresenta o projeto a todos os professores, há sempre um ou dois que se interessam mais e passam a assumir a responsabilidade pelo projeto:

A gente tem uma certa independência, um grupinho que funciona sozinho. A gente tem da escola todo o material necessário, o lugar para a gente trabalhar, se a gente precisa de som, de folha, de elástico, de tesoura, enfim, tudo isso a gente tem da escola. Mas na verdade o grupo em si ...ele é independente, ele funciona sozinho.
(Entrevista, Magdalina Voigt, escola particular, RS)

Este problema pode ter tido repercussões também no uso do Caderno *Nutrição e Qualidade de Vida*, que trouxe informações sobre alimentação e nutrição. A oficina 11 na edição de 2005 propõe que o professor utilize este caderno em um projeto pedagógico interdisciplinar a fim de promover uma reflexão sobre hábitos alimentares dos adolescentes. Mas professores comentaram sobre a falta de apoio de professores de Ciências para ajudá-los com um conteúdo com o qual não sentiram familiaridade. Os comentários em geral apontam para a necessidade de se elaborarem materiais mais específicos com oficinas na

área de ciências, sobretudo para as escolas públicas que carecem de professores de ciências qualificados. Em uma situação ideal, professores de Literatura deveriam ser capazes de utilizar o Caderno Nutrição com familiaridade. Mas levando em conta que eles também trazem uma formação deficiente em noções básicas de ciências, algum trabalho adicional precisa ser feito a fim de aproximar o Caderno destes professores:

Os alunos apenas olharam as receitas. O caderno foi presenteado à merenderia que se interessou pelas receitas. O caderno ficou dois dias na sala dos professores mas não sei se os professores de Ciências entraram em contato com ele...(Entrevista, Rute Gonçalves, Carauri, AM)

Neste ano era fundamental o professor de ciências ou de biologia, porque era toda aquela parte de nutrição...Eu não entrei a fundo nessa parte...E até falavam no caderno que, se possível, o professor de ciências deveria trabalhar, isso eles colocaram...Mas teria que ser um trabalho de meses, também, com oficinas...E precisaria ter um material de ciências.(Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo do Campo, SP).

Por outro lado, quando esta colaboração existiu, produziu resultados muito além do Viagem:

Excelente esse caderno! (...) Esse livro é excelente trabalhei com ele até em outro momento na escola, que a gente teve uma feira de cultura na escola e os nossos alunos pediram para trabalhar aquele livro na feira de cultura. Trabalharam a pirâmide alimentar e eles não conheciam, não sabiam o que era aquilo, até tive ajuda do meu professor de Ciências, no ensino médio, o de Biologia, que explicou com mais propriedade o que seria a pirâmide alimentar e eles usaram aquele livro da Nestlé, usaram na feira de cultura. Eles pediram, perguntaram se poderia e eu falei 'Com certeza!' Trabalharam a pirâmide, mostraram os alimentos, a disposição dos alimentos. Ficou muito bacana! (Entrevista, Carla Bellezia, Belo Horizonte, MG)

Quando as escolas já têm uma tradição em realizar projetos interdisciplinares, que exigem a colaboração entre diversos professores e disciplinas, as experiências parecem ser mais facilmente circuladas entre os diversos professores na comunidade escolar:

Na nossa escola, estamos em torno de 1000 alunos, a gente faz muitos projetos juntos. Por exemplo nós fizemos a Feira da Energia, que foi um trabalho desenvolvido por todas as disciplinas e a gente trabalhou de forma bem integrada. Então quando a gente tem o tema da Viagem, a gente comenta com outros professores, e eles passam a trabalhar em História, Geografia, etc o tema que a gente passou. (Entrevista, Clarice Ramos, Água Doce, SC)

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao mesmo tempo em que a equipe do *Viagem* é frequentemente descrita como um corpo independente do resto da escola, há escolas onde o Viagem consegue envolver de forma mais geral a comunidade escolar. Geralmente, são escolas com uma certa tradição em participar do projeto e de realizar outros projetos extracurriculares ou interdisciplinares. Quando os próprios alunos passam também a cobrar a participação em anos seguintes, a coordenação se compromete com a participação:

Eles já sabem, eles até cobram da gente se chegou alguma coisa da Nestlé, se não vai ter concurso...Eles cobram porque já estão acostumados. São sete, seis edições, por aí, então eles mesmos cobram. (Entrevista, Dulcilene de Oliveira, Rinópolis, SP)

Observamos depoimentos sobre escolas que já incorporaram o projeto ao plano pedagógico, e outras que se identificam com o projeto, que se orgulham do fato de ter equipes inscritas em projetos como o *Viagem*, pois aumentam o prestígio e a auto-imagem da escola:

A gente sabe que quando o aluno está fazendo uma atividade, para ela que seja enviada para outro lugar fora da escola, ele está mostrando o nome do colégio. A gente gosta de fazer isso, gosta de participar. E os alunos também. Eles se esforçam,

eles trabalham. Eles procuram ler mais, e eles procuram até estudar um pouco mais. (Entrevista, Clarice Ramos, Água Doce, SC)

Em geral, uma das formas de participação da coordenação pedagógica mais mencionada pelos professores foi a oferta de materiais (cadernos, canetas) e equipamento (copiadora, gravador), seguida pela garantia de um espaço adequado para realização das oficinas. Vale também observar que 13% dos professores tiveram um coordenador que organizou atividades para que outros alunos conhecessem a experiência e os textos dos alunos participantes:

Forma de participação do coordenador pedagógico	N	% sobre total de professores
Ofereceu um espaço adequado para a realização das oficinas	1,115	55.0%
Emprestou livros dos autores escolhidos do acervo de livros da escola	562	27.7%
Ajudou na produção do texto final	264	13.0%
Participou de algumas oficinas	453	22.3%
Mobilizou outros professores para que realizassem oficinas do projeto	251	12.4%
Mobilizou outros professores para que me ajudassem a escolher os alunos para a equipe	284	14.0%
Organizou atividades para que outros alunos conhecessem a experiência e os textos dos alunos participantes no viagem Nestlé	284	14.0%
Conversou com os pais dos alunos sobre o projeto	270	13.3%
Ofereceu materiais de apoio (cópias, papel, acesso a computador, toca -CDs, etc)	1,277	63.0%

Professores explicaram nas entrevistas que o coordenador pedagógico costuma ser desviado para lidar com problemas disciplinares de alunos e tarefas burocráticas da secretaria de educação. Seu conhecimento sobre o programa e seus materiais de apoio costuma ser superficial:

Na verdade, da parte da coordenação pedagógica, quem coordena mesmo é o professor. Porque uma coordenação pedagógica, hoje, por exemplo, na nossa escola,

que é uma escola de periferia, tem muitos problemas com as 5ª e 6ª séries, problemas de indisciplina bem conflitantes mesmo...Assim eles não têm tanto tempo para participar efetivamente. Eles ficam sabendo o que está acontecendo...Acompanham meio que de longe.(Entrevista, Edna Aranha, Sarandi, PR)

Mas por trás da aparente falta de tempo, pode haver simplesmente uma falta de prioridade a atividades como o Viagem Nestlé. Em algumas escolas, mesmo quando o professor escolheu momentos pontuais que não demandassem muito tempo de seus colegas e coordenador pedagógico, não houve interesse:

Então a escola e a coordenação pedagógica se mantiveram muito assim: "Se você quer faz, nós não vamos participar em nada!". Eles só participavam no momento em que os alunos entregaram os trabalhos para avaliar quais eram os melhores...Eles me devolveram sem nada pra falar. Então eu resolvi sozinha com os alunos mesmo. (Entrevista, Profª Tânia Maria da Silva, Campo Grande, RJ)

Já o professor Vidal, de uma escola técnica na cidade de São Paulo, justifica a falta de envolvimento pelo fato de que sua escola não tem assistente de direção, o equivalente a um vice-diretor. Este tipo de função não parece ter produzido algum efeito mais participativo nas escolas públicas e particulares que possuem a figura de um vice-diretor, às vezes dois. Outros explicaram que suas escolas têm sofrido com mudanças de diretores. A professora Zenil, vitoriosa em uma das edições é bem direta ao dizer que *"da primeira vez, não há quase nada [de apoio] mesmo, nem tomam conhecimento do projeto...O professor pega e vai fazendo...Agora, depois que fomos vitoriosos, aí da outra vez tivemos muito mais apoio"* (Entrevista, Zenil Josefa da Silva, Cáceres, MT).

Quando o apoio mais intenso da escola é mencionado, ele se refere a uma questão que merece atenção: é quando professores contam que se sentiram apoiados por seus diretores e coordenadores quando estes os permitiram deixar de dar aula na sala para realizar as atividades do Viagem somente com os alunos da equipe. Este comportamento é

problemático, sobretudo levando em conta que ele ocorre em uma rede pública que em geral sofre de faltas de professores, incluindo abusos de licenças remuneradas, e que não conta com substitutos de boa qualidade, sobretudo nas áreas mais carentes. Nos questionários não colocamos esta opção para ser marcada, mas exploramos nas entrevistas aprofundadas. É curioso observar que estes entrevistados não viam mal nenhum nesta estratégia. Um dos entrevistados descreve como este acordo pode funcionar:

A coordenadora do noturno me afastou das aulas naquele período – eu pedi lá tantos dias, acho que foram 10 ou 12 dias, para desenvolver o Nestlé. Fiquei naqueles dias desenvolvendo [o projeto] com estes 20 alunos. A [outra professora] tinha aula à noite também, de português, mas ela não tinha todos os dias. Então ela fez uma negociação com a escola, para trabalhar também consecutivamente. A gente não queria que tivesse quebra nas oficinas. (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo, SP)

Nós tiramos os alunos da sala de aula. Para isso tivemos a participação da direção... Nós tínhamos que deixar atividades para as nossas salas, onde estávamos lecionando. A direção também nos apoiou neste sentido, nós estávamos fora da sala de aula para poder ficar com os alunos do projeto. (Entrevista, Mônica Pereira, Garanhuns, PE)

A falta de tempo foi um dos principais desafios citados para a participação, e portanto uma justificativa para este tipo de apoio: *"um professor que trabalha de manhã, tarde e noite precisa de um tempo disponível para conseguir uma hora para fazer as oficinas"*, explica uma entrevistada.. Uma professora contou, muito agradecida à direção da escola, pelo fato de ter podido deixar alguma atividade para ser feita na sala de aula enquanto ela ia para a biblioteca realizar as oficinas com dez dos seus alunos. Nas escolas particulares, tal tipo de dispensa não foi permitido, e professores tiveram que necessariamente realizar o trabalho fora do horário de aula.

PARTICIPAÇÃO DE OUTROS MEMBROS DA COMUNIDADE

Embora o foco do projeto seja na escola, buscamos analisar o nível de envolvimento que outros membros da comunidade escolar, incluindo pais de alunos, tem na percepção do

professor. Esta é uma área que pode ser mais detalhadamente avaliada em futuras edições, pois há oficinas que permitem que os alunos se relacionem com alguns dos grupos listados abaixo. Uma maior articulação com secretarias de educação e o projeto também poderia transformar este quadro gradualmente. Em uma escala de 1 (nenhuma participação) a 7 (máxima participação), encontramos os seguintes resultados:

	Total N	N Válido	Média	Percentil 25	Percentil 75
Pais/Responsáveis dos alunos	2,028	1,884	2.6	1.0	4.0
Outros professores	2,028	1,889	2.6	1.0	4.0
Bibliotecas Municipais/Comunitárias	2,028	1,864	2.3	1.0	3.0
Centros culturais/comunitários	2,028	1,824	1.6	1.0	1.0
Secretaria da Educação	2,028	1,825	1.7	1.0	1.0
Diretoria/coordenadoria regional de ensino	2,028	1,836	2.2	1.0	3.0
Escritores e outros artistas locais	2,028	1,807	1.5	1.0	1.0
Livrarias e outros tipos de comércio local	2,028	1,815	1.5	1.0	1.0

EVENTOS E PROJETOS ESCOLARES

Quase 15% do total de professores contam que suas escolas, a partir da experiência com o Viagem Nestlé, desenvolveram um projeto de estímulo a leitura com os outros alunos envolvendo outros professores e turmas. Ao responderem sobre os tipos de iniciativas que passaram a ocorrer na escola depois da realização do *Viagem*, professores demonstram que as escolas estão mais acostumadas a realizar iniciativas mais pontuais de estímulo a leitura, como feiras, concursos e mostras culturais. Projetos mais intimistas, de maior intensidade e duração – como o próprio *Viagem* - ainda não são tão freqüentes. Observamos esta tendência tanto nas atividades que já ocorriam antes da realização do *Viagem*, quanto as que mais freqüentemente foram criadas depois:

		N	% sobre o total de entrevistados
Organização da biblioteca/ sala de leitura	1 Não Ocorreu	525	25.9%
	2 Ocorreu	241	11.9%
	3 Já existia na escola	1,011	49.9%
Concurso literário	1 Não Ocorreu	696	34.3%
	2 Ocorreu	578	28.5%
	3 Já existia na escola	527	26.0%
Saraus Literários	1 Não Ocorreu	956	47.1%
	2 Ocorreu	528	26.0%
	3 Já existia na escola	310	15.3%
Oficinas de poesia	1 Não Ocorreu	460	22.7%
	2 Ocorreu	827	40.8%
	3 Já existia na escola	519	25.6%
Grupos/rodas de leitura fora do horário de aula	1 Não Ocorreu	873	43.0%
	2 Ocorreu	626	30.9%
	3 Já existia na escola	285	14.1%
Produção de livros com textos dos alunos	1 Não Ocorreu	710	35.0%
	2 Ocorreu	455	22.4%
	3 Já existia na escola	624	30.8%
Jornal da escola	1 Não Ocorreu	788	38.9%
	2 Ocorreu	426	21.0%
	3 Já existia na escola	570	28.1%
Contação de histórias para pais e alunos	1 Não Ocorreu	1,241	61.2%
	2 Ocorreu	278	13.7%
	3 Já existia na escola	248	12.2%
Produção de uma peça de teatro pelos alunos	1 Não Ocorreu	345	17.0%
	2 Ocorreu	586	28.9%
	3 Já existia na escola	876	43.2%
Visitas com turmas de alunos a espaços e atividades culturais fora da escola	1 Não Ocorreu	595	29.3%
	2 Ocorreu	462	22.8%
	3 Já existia na escola	739	36.4%
Exposição de trabalhos dos alunos / feira de arte na escola	1 Não Ocorreu	271	13.4%
	2 Ocorreu	547	27.0%
	3 Já existia na escola	999	49.3%

Experiências de projetos mais duradouros precisam ser acompanhados em maior detalhe para que haja continuidade, para que os talentos desenvolvidos entre os alunos possam continuar a ser investidos e multiplicados:

Houve até uma formação de um grupinho de teatro. Houve alunos que me procuraram para pegar material do Portinari para fazer exposição numa feira de conhecimento em uma outra escola. Todos os alunos que participaram no ano passado ficaram o semestre inteiro me procurando para participar novamente. Mas outros professores ficaram interessados em participar e eu tive que ceder a liberdade para eles aplicarem desta vez (Entrevista, Sérgio Francisco Franzin, Jarú, Ro)

O Viagem serviu de estímulo para outros professores participarem de outros concursos culturais em outras áreas. Hoje vários professores de outras áreas participam de coisas que eles não participavam. Por exemplo, olimpíada de física, de matemática, projetos na área de sociologia, de Artes. Deu um novo ânimo, trouxe novos ares para a escola ... de repente eles perceberam que é possível que uma escola pública também tenha uma representação, tenha uma projeção tão boa quanto tem uma escola particular. (Entrevista, Concilia Albino, Santa Bárbara do Oeste, SP)

Em depoimentos como este, observamos que há um potencial ainda pouco explorado pelos professores após o *Viagem Nestlé*: o aproveitamento dos alunos da equipe como multiplicadores junto a outros alunos da escola, em atividades de interação mais intensa. Alunos que passam por uma experiência tão intimista como os encontros do *Viagem*, e que se identificam com as obras literárias e os diálogos, têm o potencial para se tornarem excelentes multiplicadores de grupos de leitura e discussão dentro e fora da sala de aula.

II - GRAU DE SATISFAÇÃO OBJETIVOS

Os resultados dos questionários indicam que há um alto grau de satisfação com os objetivos do programa *Viagem Nestlé* pela Literatura. Professores indicaram suas opiniões sobre a

proporção de alcance de cada um dos objetivos do programa , em uma escala de 0% a 100%. :

Objetivos	Média	Percentil 25	Percentil 75
Contribuir para a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos	75.0	60.0	90.0
Fazer com que os alunos percebam o grande prazer que constitui o ato de ler	79.9	70.0	90.0
Preparar o professor para motivar os alunos a ler com mais compreensão e/ou apreensão do objeto lido	84.4	80.0	100.0
Divulgar obras de artistas brasileiros	86.6	80.0	100.0
Estimular a escola a desenvolver atividades de promoção de leitura	81.7	70.0	100.0

Professores consideraram que, em média, o objetivo de preparar o professor foi alcançado numa proporção (84.4%) maior do que o objetivo de contribuir para a formação de leitores proficientes, autônomos e críticos (75%). Como deveriam ser objetivos diretamente relacionados, sua diferença de 10% reforça a dissociação feita por parte de participantes entre capacitação e prática na sala de aula. Há uma tendência de se culpar os alunos, atitude registrada entre professores que não aplicam e/ou não conseguem despertar o interesse de seus alunos na sala de aula, por mais que gostem da proposta do Viagem e a realizem dentro de uma pequena equipe.

TEMPO

Em geral professores observaram que em 2005 o projeto ofereceu um tempo maior para a realização do trabalho, ainda que alguns tenham sugerido a possibilidade de aumentar ainda mais este período. No questionário, pedimos que avaliassem a quantidade

de tempo para a realização das oficinas. Em uma escala de 1 (muito menos que suficiente) a 7 (muito mais que suficiente), a nota média dada à quantidade do tempo foi de 4,36, indicando que na média o tempo oferecido é suficiente. Somente 25% do total de professores deram uma nota igual ou menor que 3:

Escala apresentada						
muito menos que suficiente		muito mais que suficiente				
----- ----- ----- ----- ----- -----						
1 2 3 4 5 6 7						
		Total	N	Média	Percentil 25	Percentil 75
AVALIAÇÃO DO ENTREVISTADO		2,028	1,956	4.36	3.00	5.00

Mesmo para professores que não conseguiram terminar em tempo o texto final para envia-lo, o tempo nesta edição de 2005 parece ter sido suficiente:

A dificuldade não foi com o tempo que a Nestlé propôs para a gente estar fazendo isso, até porque é um tempo grande, é um tempo hábil...O que não tem condições e que não dá tempo é a vida que nós temos. Vida de professor, de ter que sair de um lado para outro. Eu tirei tempo de outras aulas para fazer o Viagem. Nós ficávamos sem recreio. (Entrevista, Tânia Maria da Silva, Campo Grande, RJ)

O tempo foi suficiente...Assim que chegou o material, nós estávamos de férias. Eu até li o meu material nas férias de julho. E assim que retornaram as aulas, eu já comecei no projeto. Foi bom. Mas eu deveria ter me programado melhor para já fazer dois encontros por semana, logo no começo. Mas eu não fui ao calendário contar, eu achei que só uma vez por semana daria, e foi insuficiente. Eu fazia no início os encontros nas terças à noite, e no final passei a realizar de quinta e sexta...Mas eles gostaram. Não foi aquela coisa cansativa. (Entrevista, Maria do Carmo Moreira, São Miguel, RN)

NÚMERO DE ALUNOS NA EQUIPE

Em uma escala de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente), os professores

atribuíram em média a nota de 5.6 à afirmação de que *"A redução do número de alunos da equipe de 20 para 10 melhorou os resultados do projeto"*:

	Média	Valor Mínimo	Valor Máximo	Percentil 25	Percentil 75
A redução do número de alunos da equipe de 20 para 10 melhorou os resultados do projeto	5.6	1.0	7.0	5.0	7.0

Somente 25% dos entrevistados deram uma nota abaixo ou igual a 5. Aqueles professores que não gostaram da redução no número de participantes na equipe parecem ter dificuldade em imaginar que a experiência com uma equipe de 10 alunos como um piloto, é o início de um trabalho que pode ser continuado, até mesmo porque os dez que participaram podem ter um potencial multiplicador. Em escolas onde houve muita procura de alunos, uma das estratégias foi a de realizar um pequeno processo de seleção antes de dar início ao projeto, mas não se ofereceu necessariamente nada em um segundo momento para aqueles que não foram para a equipe:

A Nestlé infelizmente diminuiu o número de participantes, para você ter uma idéia eu tive que selecionar dez, em um número de 94 alunos que queriam participar...Foi bastante difícil, fizemos uma ficha para que eles respondessem questões ligadas ao gosto pela arte, participação em outros concursos, quem havia lido o número maior de livros, os últimos livros que haviam lido e que não haviam sido citados pela professora...Tudo isso contou como critério (Entrevista, Mônica Pereira, Garanhuns, PE)

Por outro lado, professores comentaram que o acesso à participação melhorou com a inclusão da categoria de oitavas séries. Nas entrevistas e comentários no questionário ressaltaram a dificuldade de se trabalhar certos textos, como os de Machado de Assis, com este público mais novo, mas ressaltam a importância de se iniciar o projeto no Ensino Fundamental.

COMPARAÇÕES COM OUTRAS INICIATIVAS

Os professores costumam ter conhecimento de uma variedade de programas voltados à leitura, desde concursos nacionais de renome como Professor Nota Dez, da Fundação Victor Civita, a políticas de distribuição de livros do MEC e projetos financiados por outras empresas, como a Fiat. O programa de capacitação PROFA, iniciativa do governo federal interrompida com a mudança de governo, também foi lembrado, como um preparo de qualidade para professores auxiliarem alunos de 1ª a 4ª série com dificuldades de leitura e escrita. O *Viagem Nestlé pela Literatura* é descrito não somente como um concurso, mas um projeto mais completo que os outros, porque tem uma vida útil muito além da competição, se preocupa com o público adolescente, e passa a fazer parte do repertório do professor:

Dos projetos que nós recebemos eu acho o Viagem um dos mais ricos ... Eventualmente aparecem concursos, mas eu acredito que o projeto de vocês é o mais completo. Ele oferece uma série de oficinas e possibilita não só o trabalho na época do projeto, mas possibilita uma continuidade do trabalho depois, inclusive com outras turmas. É um trabalho que não se esgota ali naquele ano. O caderno de atividades é algo que permanece para outros anos. (Entrevista, Concilia Albino, Santa Bárbara do Oeste, SP)

O foco na prática pedagógica, em oferecer dicas concretas sobre o que fazer com um grupo de alunos, é mais uma vez citado como outro grande diferencial do projeto:

A Nestlé reconhece todos os professores do Brasil ao disponibilizar para o professor todo o material. Porque creio que ela saiba que as coisas acontecem dentro de uma sala de aula. Dentro da sala de aula é professor e aluno. Se você quer ter uma escola de qualidade, invista no professor e invista no aluno... (Entrevista, Sandro de Moraes, Amparo, SP)

Em contraponto, os programas que somente distribuem livros foram criticados, ora por não oferecerem estratégias de apoio para a prática pedagógica, ora por não assegurarem que os livros recebidos pela escola serão de fato emprestados a professores e alunos:

Os projetos do governo...Eles mandam o livro e não tem quem cuida desses livros, quem distribui, quem apresenta os livros para os professores...O livro fica lá parado, quietinho...trancado. Às vezes a escola tem livros mas vivem guardados. A gente não sabe se tem determinado livro para trabalhar. (Entrevista, Zenil Josefa da Silva, Cáceres, MT)

O projeto é portanto percebido como uma iniciativa que está bem embasada na parte pedagógica e que proporciona condições de crescimento para os alunos e professores que participam. Um outro aspecto citado como um diferencial é o fato de ser direcionado ao professor. Em meio a uma variedade de concursos de redação e de projetos para alunos, geralmente realizados pelas secretarias de educação de forma vertical, os professores valorizam um projeto para o qual a decisão de participar depende muito mais deles do que seus diretores. Quando diretores inscrevem projetos de professores ou redações de alunos em concursos da secretaria de educação o envolvimento do professor tende a ser menor:

O que eu percebo no Viagem Nestlé é o fato de estar presente em todas as escolas, de todo mundo ter acesso e poder participar, poder pegar o material e trabalhar com ele. Isso é legal porque às vezes tem projeto que não chega na escola, as pessoas não ficam sabendo. Eu trabalho em escola particular e em escola pública, e a minha escola publica recebeu o material do Viagem do mesmo jeito que a particular. (Entrevista, Magdalina Voigt, RS)

Eu acho que o Professor Nota Dez e o Viagem Nestlé são o que há de melhor porque a gente faz tendo certeza que só será escolhido mesmo o melhor, porque a gente sabe que não tem apadrinhamento ou jogos de conveniência, e que o interesse é

realmente apoiar o trabalho do professor...(Entrevista, Sérgio Francisco Franzin, Jarú, RO)

QUANTIDADE DE MATERIAL

Tanto nos questionários quanto nas entrevistas aprofundadas, professores sugerem que se enviem mais exemplares de cada livro, embora os professores tenham resolvido a necessidade de circular os textos entre todos os alunos fazendo cópias na máquina da escola e empréstimos na biblioteca, inclusive como vimos contando com o apoio da coordenação pedagógica. Por mais que peçam que a Fundação Nestlé Ihes envie mais exemplares, há em média uma avaliação de que a quantidade do material é suficiente, como os resultados dos questionários demonstram. Somente 25% dos entrevistados atribuíram uma nota igual ou abaixo de 3:

Escala apresentada

muito menos que suficiente			muito mais que suficiente			
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
1	2	3	4	5	6	7

	Count	N	Média	Percentil 25	Percentil 75
AVALIAÇÃO DO ENTREVISTADO	2,028	1,956	4.36	3.00	5.00

RETORNO

Nas entrevistas, as reclamações mais contundentes se referiram a falta de retorno após a entrega do texto final e do Registro de Viagem:

Depois sai lá no site só a relação daqueles que venceram. É só aquilo e acabou. Mas as vezes você não vence e o seu trabalho é tão enriquecedor quanto o daquele que venceu. No concurso da FIAT eu entrei em contato com a responsável e ela falou "Você pode mandar disquete ou CD com todo o material". Eu enviei pelo correio o CD, ela colocou no site junto com o de várias escolas...Motivava você a continuar o trabalho. (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo, SP)

Professores que têm noção do que é gerir uma iniciativa desta magnitude parecem mais conformados com o fato de que não receberão retorno sobre a qualidade de seus textos, caso não se classifiquem. Mesmo levando em conta o desafio de escala – 13.000 participantes só em 2005 – sugestões incluíram a publicação eletrônica de textos semi-finalistas e/ou depoimentos de destaque sobre atividades decorrentes do Viagem. Houve também professores que sugeriram que fosse retomada a prática usada em uma edição anterior, de se enviar um certificado de participação – por correio ou email - para os que submeteram o trabalho.

A gente gostaria de ver um reconhecimento maior no sentido do aproveitamento dos nossos textos, ou de repente uma carta... Se tivesse alguém que pudesse fazer comentários sobre o nosso texto... Sem este tipo de conversa a gente acaba não tendo retorno do nosso trabalho... Ou se escolhessem o melhor de cada cidade ou estado, e listassem o nome no site ou no caderno pedagógico... (Entrevista, Dulcilene de Oliveira, Rinópolis, SP)

Mesmo entre aqueles professores vencedores, houve a percepção de que a vitória poderia ter sido mais bem aproveitada para alavancar uma articulação maior da sua secretaria de educação com o Viagem, ou mesmo para investir na formação de uma rede de professores vencedores que pudessem ser investidos como multiplicadores:

Eu achei que o desdobramento da premiação poderia ser mais amplo, até como retorno para a própria Nestlé... Eu vi muita gente boa envolvida no processo, e aquilo não teve uma repercussão maior. Por exemplo, eu sugeri que fizessemos uma coisa tipo assim, uma manhã de leitura no parque do Ibirapuera, em que aqueles próprios grupos pudessem apresentar alguma coisa ali... (Entrevista, Antônio Nery Filho, Jequié, BA)

Encontramos professores com dúvidas sobre os critérios de seleção e a posição de sua equipe em relação ao conjunto. Eles não duvidam da competência da equipe que cuida da seleção, e não demandam seus nomes e colocações publicadas. Mas gostariam de

receber do Viagem Nestlé algum tipo de informação, ainda que bem geral, para que se auto-avaliem:

Eu acho interessante que haja uma espécie de classificação dos textos...Eu lembro que na primeira vez a gente recebeu uma correspondência de retorno que dizia assim: "A redação da escola de vocês estava entre as 600 melhores redações. Puxa vida! Foi fantástico, a gente não recebeu o prêmio, mas a gente sabia que tinham seis ou sete mil escolas participando e a gente estava entre as 600 melhores. (Entrevista, Magdalina Voigt, RS)

POTENCIAL REDE DE MULTIPLICADORES

O *Viagem Nestlé* conta com professores profundamente identificados com o projeto, não só de vencedores, que constituem uma rede em potencial, ainda nada explorada. Talvez seja viável pensar em soluções economicamente mais viáveis, que estimulem as trocas de experiência e retorno entre professores participantes, colaboradores do *Viagem Nestlé* que tenham se destacado e possam servir como mentores ou líderes regionais em uma rede. Alguns já começaram a seguir este interesse por conta própria:

É uma pena que nós não tenhamos contatos com os professores das outras escolas vencedoras, porque se encontra somente ali na festa de premiação, mas levar essa experiência para outras escolas eu achei interessante, eu recebi inclusive convites de escolas da região para explicar como é que foi feito o projeto, como é para que eles

também saibam quais os procedimentos e passos das oficinas. O relato dessas experiências eu já fiz em congresso, fiz em encontro de educadores, fiz em oficinas pedagógicas da região, fiz na diretoria de ensino. (Entrevista, Concília Albino, Santa Bárbara do Oeste, SP)

Quando há duas equipes com dois professores diferentes em uma escola, professores têm a chance de trocar experiências e tirar dúvidas entre si. A inclusão de equipes de 8ª série a partir da sexta edição veio colaborar para isso.

Por exemplo, aqui, quando eu e a Sheila tínhamos nossa pausa do café, conversávamos. Aí ela dizia: "Olha, nessa oficina tal, eu cortei isso e acrescentei isso". E eu falava "Ah, então eu vou fazer isso aí na minha, eu achei mais interessante" (Grupo focal de professores, escola estadual, Jardim Silvina, São Bernardo, SP)

Mas para os professores que são os únicos a participar em sua escola, esta necessidade de compartilhar idéias ao longo do processo não é possível. Cerca de 37,5% dos entrevistados não conheciam outros professores participantes, e outros 29,2% conheciam mas não tiveram oportunidade de trocar experiências. Por isto talvez uma das sugestões enfatizadas em entrevistas e no grupo focal tenha sido a sugestão de que se criem oportunidades, incluindo a possibilidade de um espaço no site, ou de encontros/fóruns regionais, para os participantes trocarem idéias, dificuldades e soluções que encontraram na aplicação das oficinas.

III – PROFESSORES QUE NÃO ENVIARAM O TEXTO FINAL

Dos 2028 professores que responderam o questionário, cerca de 20%, ou 400 professores, não enviaram o texto final, apesar de terem se inscrito para receber o material do *Viagem Nestlé*. Abaixo listamos os principais motivos citados pelos professores deste grupo. O mais citado foi a falta de tempo para realizar o projeto até o final com sua equipe:

	número de citações	%
Não recebi o kit pedagógico	12	2.3
Não consegui formar uma equipe de alunos	32	6.2
Meus alunos desistiram de participar e não consegui reorganizar a equipe em tempo	68	13.2
Saí da escola onde trabalhava quando me inscrevi	12	2.3
Consegui formar uma equipe, mas não tive tempo de realizar o projeto até o final com eles	235	45.7
Outro motivo *	147	28.6
Não informado	8	1.6
Total	514	100.0
*Outros Motivos		
Demanda para fazer outros projetos	27	5.3
Atraso no correio	20	3.9
Greve de professores	7	1.4
Problemas de saúde/licença médica	29	7.3
Tempo insuficiente para atividades	17	3.3
Diversos	47	9.1

Ao compararmos as percepções deste grupo com as daqueles que entregaram o texto final, observamos que, mesmo sem realizar todo o processo, professores identificaram transformações em seus alunos, em decorrência da participação nas atividades. Em uma escala de 1 (nenhum progresso) a 7 (extremo progresso), as médias atribuídas para cada aspecto de desenvolvimento são sempre menores que as observadas entre os que entregaram o texto final. Mas mesmo assim os valores médios ficam entre 4,2 (papel de liderança na comunidade) e 5,5 (participação em sala de aula). Estes resultados indicam que, mesmo sem entregar o texto final, professores chegam a realizar pelo menos parte das oficinas, e conseguem observar alguns resultados:

Progresso dos alunos	Enviou o texto de produção coletiva da equipe para o concurso	
	1 Não	2 Sim
	Média	Média
Interesse e Hábito de Ler	5.0	5.6
Fluência na Leitura	5.0	5.5
Habilidade para se expressar oralmente	5.1	5.7
Facilidade em Interpretação de Textos	5.0	5.5
Interesse e Facilidade em Escrever	4.9	5.5
Participação em Sala de Aula	5.5	6.0
Habilidade para Trabalhar em Grupo	5.5	6.1
Capacidade de Relacionamento e Convívio Social	5.4	6.0
Desempenho Acadêmico	4.7	5.3
Papel de Liderança na Comunidade	4.2	4.7
Papel de Liderança na Escola	4.7	5.2
Participação em outros Projetos Culturais	4.8	5.2
Interesse por outras Formas de Arte Além da Literatura	5.1	5.6
Auto-Conhecimento	5.3	5.8
Mais Auto-Confiança	5.4	6.0

Estes resultados são coerentes com a resposta oferecida quando perguntados sobre se o *Viagem Nestlé* mudou sua forma de dar aula. Há pouca diferença em relação às respostas dos que entregaram o texto final, como vemos ao constatar que 81,2% afirmam que a participação mudou sua forma de dar aula:

		Enviou o texto de produção coletiva da equipe para o concurso				
		1 Não		2 Sim		9 Não informado
		N	%	N	%	N
Quanto a forma de dar aula- O Viagem Nestlé pela Literatura ...	Não mudou sua forma de dar aula	66	17.3%	251	15.8%	1
	Mudou a sua forma de dar aula	310	81.2%	1,321	82.9%	6
	Mudou a sua forma de dar aula (NÃO INFORMOU EM QUE ÁREA)	6	1.6%	21	1.3%	0
ÁREA DAS MUDANÇAS OCORRIDAS						
Utilização de novos tipos de linguagem		257	81.3%	1069	79.7%	3
Condução de discussões ou reflexões em grupo		236	74.7%	1077	80.3%	5
Utilização de novos tipos de textos		235	74.4%	1035	77.1%	3
Aplicação de novas atividades para estimular a escrita		276	87.3%	1134	84.5%	6
Aplicação de novas atividades para estimular a leitura		289	91.5%	1208	90.0%	6
Meu relacionamento com os alunos na sala de aula		201	63.6%	951	70.9%	3

Ainda que os questionários não revelem totalmente os motivos por trás da desistência desta parcela de inscritos, seus resultados apontam para a necessidade de um acompanhamento mais sistemático do que ocorre com este segmento, entre o envio dos materiais para o professor e o prazo para a entrega do texto final. O bom retorno dos questionários deste grupo indica que uma parcela significativa chega a receber o material e o utiliza com alunos, ainda que parcialmente. Mas pelas entrevistas também observamos que professores não pensaram na possibilidade de substituir membros de sua equipe, nos casos de desistência. Esta flexibilidade poderia auxiliar professores, sobretudo agora que o tamanho da equipe foi reduzido, de dez para quinze. Profissionais que atuam em projetos sociais com adolescentes, baseados em participação voluntária, sabem que é muito normal que alguns membros de um grupo não mantenham o compromisso assumido inicialmente.

Saber como manter a equipe aberta para inclusão de novos membros no caminho poderia dinamizar e resolver o impasse mencionado por muitos professores:

Alguns desistiram pelo fato de não gostarem de ler e não conseguirem ler, alguns alegavam que não entendiam...Não houve convite de novos alunos e eu preferi aproveitar apenas os seis alunos que sobraram...(Rute Gonçalves, Carauri, AM)

Eu tenho um grande prazer em participar do projeto, eu fui alfabetizada pela minha mãe com as latas de produtos da Nestlé...Faço sempre divulgação do projeto em outras escolas...Mas em 2005 não consegui realizar todas as oficinas. O maior problema foi a desistência de alunos. (Esther Medeiros dos Santos, Rio de Janeiro, RJ)

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado que o ensino da leitura no Brasil é deficiente. O Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra que metade dos alunos brasileiros não consegue interpretar o que lêem, e 25% sequer conseguem localizar informações básicas em um texto. O país ficou em último lugar em 2000, e em 2003 só ficou a frente do México, Servia, Tunísia e Indonésia. Por conta desta deficiência na leitura, jovens não só enfrentam dificuldades de aprendizado na escola, mas também na sua transição para o mundo do trabalho e na continuidade de seus estudos.

O *Viagem Nestlé pela Literatura* não só contribui para reverter este quadro, mas é valorizado pelos professores por sua continuidade, em um país onde iniciativas educacionais e culturais são descontinuadas ao sabor de modas e mudanças de governo. Para os professores, o *Viagem Nestlé* representa muito mais que um concurso, pois funciona como

uma formação continuada ao oferecer sugestões práticas de atividades e obras que ajudam a despertar o prazer pela leitura e formar jovens leitores.

A importância de se instrumentalizar o professor é confirmada por um relatório recente da OCDE, *Teachers Matter* (Professores Fazem a Diferença), que examinou a experiência de dezenas de países, e ressalta o fato de que “de todas as variáveis ligadas ao desempenho do aluno que estão abertas à influência de políticas públicas, a qualidade dos professores é a mais importante”^{vii}. Ter uma sucessão de professores eficazes pode diminuir o déficit de aprendizado entre alunos de alta e baixa renda. Estudos longitudinais como os de Rockoff (2004), que acompanhou o mesmo grupo de professores por 10 anos, demonstram que as diferenças na qualidade do professor explicam até 23% das variações no desempenho de um aluno que podem ser promovidas por programas e políticas públicas.

A presente pesquisa indicou que a proposta pedagógica do Viagem proporciona o desenvolvimento de habilidades que estimulam o aprendizado e que para alunos com dificuldades na leitura, têm também um papel fundamental: a capacidade de relacionamento, a participação em sala de aula e a auto-estima, áreas de progresso que mereceram destaque pelos professores. Com estes resultados, professores que participam tendem a se identificar cada vez mais com o projeto, podendo vir a formar uma eventual rede de multiplicadores voltados a intensificar o efeito do Viagem na sala de aula e na comunidade escolar em geral. Os alunos que participam também representam um potencial multiplicador que merece ser investido, pois suas experiências e habilidades de liderança podem auxiliar professores e a escola em geral a despertar o prazer pela leitura em outros alunos.

Após sete edições, o *Viagem* já conta com efeitos documentáveis que poderiam ser de interesse de secretarias de educação, sobretudo em um primeiro momento nas comunidades onde ocorre, e onde experiências locais podem servir de modelo. Justamente

por apresentar resultados e já ter conseguido a confiança e interesse do professor, o *Viagem Nestlé pela Literatura* tem condições de enfrentar os desafios descritos nesta pesquisa. Na verdade estes desafios apresentam-se como oportunidades de desenvolvimento para o projeto, na sua proposta de instrumentalizar o professor e a escola na formação de jovens leitores proficientes, autônomos e críticos.

ⁱ RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

LAKATOS, E.M. , MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986

ⁱⁱ ARMSTRONG, J.S. LUSK. E.J. *Return postage in mail surveys*. **Public Opinion Quarterly**, n.54, pp.233-248.

ⁱⁱⁱ MARCÍLIO, M. L. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/IFBE, 2005.

^{iv} Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Relatório Final 2002, pp. 78 -100.

http://www.inep.gov.br/download/enem/2002/relatorio_pedagogico_2002/rp2002_5.pdf

^v Programa Internacional de Avaliação do Estudante, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, testa jovens de 15 anos em 40 países, incluindo países desenvolvidos com Estados Unidos, Suíça, e Inglaterra, como países em desenvolvimento, como Brasil, México e Indonésia. www.pisa.oecd.org

^{vi} PISA – OECD – *Learning for Tomorrow 's World. First Results from PISA 2003 p.207-225*. OCDE, Paris, 2004.

ROCKOFF, J. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, 94(2), pp. 247-52

^{vii} OCDE. *Why Teachers Matter?* Paris, OECD, 2005. pp 26-27