

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

PATRICIA JANAINA BADILUK
RENARA LOUREIRO

**A INTERTEXTUALIDADE E A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DA ANÁLISE
DAS OBRAS DE RUTH ROCHA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR
2017

PATRICIA JANAINA BADILUK
RENARA LOUREIRO

**A INTERTEXTUALIDADE E A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA
PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DA ANÁLISE
DAS OBRAS DE RUTH ROCHA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II, do curso de Licenciatura em Letras Português/ Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Pato Branco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciadas.

Linha de Pesquisa: Literatura Infantil

Orientador: Prof^a. Ma. Marcia Oberderfer
Consoli

PATO BRANCO
2017



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): PATRÍCIA JANAINA BADILUK / RENARA LOUREIRO

Título: **A intertextualidade e a contribuição da literatura para a formação do leitor crítico a partir da análise das obras de Ruth Rocha.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em 28 / 11 / 17, pela comissão julgadora:

Prof.ª Dra Márcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Dra. Letícia Lemos Gritti – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso”

Dedicamos este trabalho a nossos familiares e amigos que estiveram presentes durante nossa incansável jornada pela busca do conhecimento. A todos os professores e queridos colegas de graduação que apesar das dificuldades encontradas todos os dias, nunca nos deixaram desanimar.

Em especial, dedicamos este trabalho à nossa professora orientadora Marcia Oberderfer Consoli e também às nossas professoras Rosangela Marquezi e Letícia Lemos Gritti membros da banca, que durante todo o curso, sempre estiveram nos acompanhando e dedicando parte de seus fins de semana e feriados a nós e ao nosso trabalho, sempre nos motivando e contribuindo com novas ideias para nunca desistirmos de nossos objetivos.

AGRADECIMENTOS

Eu Patricia J. Badiluk agradeço à minha orientadora Prof^a. Ma. Marcia Oberderfer Consoli, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória, pelo conhecimento transmitido, por sua dedicação ao trabalho e por sua colaboração para nossa formação docente, agradeço ainda, a todos os professores do curso que participaram de nossa jornada.

Aos meus colegas da turma e amigas próximas que sempre compartilharam de seus conhecimentos, em especial, à minha querida amiga Renara, parceira desta pesquisa, que trabalhou incansáveis dias e noites comigo neste trabalho e que passou juntamente comigo por momentos tristes e felizes durante os últimos 4 meses.

Agradeço infinitamente a meu pai Alfredo e minha mãe Janete, que sempre lutaram e trabalharam para me verem crescer e conquistar meus sonhos. A eles que sempre me incentivaram e nunca me deixaram desistir de meus objetivos. A eles que vem me acompanhando durante as incansáveis noites, dos quatro longos anos de graduação, a eles que deram deles o melhor para que nunca pudesse me faltar nada, principalmente o amor, o carinho e atenção, que somente o colo e o coração de um pai e uma mãe podem fornecer. Por isso, a eles dedico todas as minhas conquistas e a eles minha eterna gratidão.

Agradeço também aos meus irmãos que sempre auxiliaram no possível, que sempre estiveram ao meu lado, me passando alegria e conforto. Ao meu namorado, que permaneceu ao meu lado durante o desenvolvimento deste trabalho e que sempre esteve prestativo a me ajudar. De modo geral, a todos os que me incentivaram e me orientaram durante esta pesquisa.

Eu Renara Loureiro, agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida. Agradeço imensamente à minha família, por cuidar com muito amor da minha filha Isabella L. Marinello, além disso, por estarem sempre ao meu lado para enfrentar os obstáculos diários da vida acadêmica, orientando-me, aconselhando-me, dando forças para continuar, nos momentos mais difíceis, de desânimo, cansaço e também nos momentos de alegria que a graduação proporcionou ao longo desses quatro anos.

Agradeço ao meu companheiro e amigo Cristiano E. Marinello, que me ajudou nos momentos de estresse e choros descontrolados, amparando-me e aconselhando-me a continuar.

Agradeço também, à minha professora orientadora Marcia Oberderfer Consoli, que contribuiu satisfatoriamente para que este trabalho acontecesse.

Agradeço aos meus amigos e colegas, em especial à minha amiga e dupla de pesquisa Patricia J. Badiluk, que compartilhou momentos de muito esforço, dedicação e persistência, principalmente nos últimos meses.

Agradeço ainda a todos os professores do curso, por compartilharem seus conhecimentos com muita sabedoria e amor pela profissão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho.

O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.

Ruth Rocha

RESUMO

BADILUK, Patricia, Janaina. LOUREIRO, Renara. **A intertextualidade e a contribuição da literatura para a formação do leitor crítico a partir da análise das obras de Ruth Rocha.** 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras Português/ Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

A presente pesquisa visa analisar a intertextualidade em três obras literárias infantis da autora brasileira contemporânea Ruth Rocha, bem como organizar alguns esclarecimentos sobre a Literatura Infantil, o papel da escola, a infância e escola no processo de desenvolvimento crítico do leitor e os processos de capacitação do indivíduo. Há também a intenção de argumentar sobre a importância de percepção da intertextualidade na formação do leitor, bem como a pretensão de destacar a pertinência da leitura na infância. Tomou-se como base teórica alguns autores e autoras que contribuíram para o desenvolvimento de teorias relacionadas à literatura para o público infantil, dentre eles destacam-se Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Ruth Rocha, Marisa Lajolo, Paulo Freire, entre outros, que foram utilizados como base para o desenvolvimento e concretização deste trabalho. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico descritivo e exploratório. Tenta-se esclarecer o que é intertextualidade e identificar suas características, a partir do contexto de produção das obras literárias em análise. Dessa forma, o foco principal tem por base a análise da intertextualidade presente nas obras infantojuvenis *Uma História com Mil Macacos*, *Faca sem Ponta*, *Galinha sem Pé* e *Romeu e Julieta* da autora Ruth Rocha. Com isso, busca-se reconhecer, por meio da intertextualidade, características e diálogos existentes entre obras literárias distintas, estabelecer uma relação com o momento histórico da produção dos livros analisados e ressaltar a presença da intertextualidade para melhor compreensão do assunto pelo público. Deixa-se claro, para o leitor em formação, as distintas possibilidades de interpretação que podem existir dentro de uma única obra literária, agregando em seu conhecimento intelectual e crítico, novos saberes, em que a criança é capaz de transformar e reconhecer a intertextualidade através de diversas situações de seu cotidiano.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Formação do leitor Crítico. Intertextualidade. Ruth Rocha.

ABSTRACT

BADILUK, Patricia, Janaina. LOUREIRO, Renara. **The intertextuality and contribution of literature to the formation of the critical reader from the analysis of the works of Ruth Rocha.** 2017. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Licenciatura em Letras Português/ Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

The present research aims at analyzing intertextuality in three children's literary works by contemporary brazilian author Ruth Rocha, as well as to organize some clarifications on Children's Literature, the role of the school, childhood and school in the process of critical development of the reader and the processes of training of the individual. It is also intended to argue about the importance of perception of intertextuality in the formation of the reader and highlight the importance of reading in childhood. Some authors have contributed to the development of theories related to children's literature, such as Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Ruth Rocha, Marisa Lajolo, Paulo Freire, among others. were used as basis for the development and accomplishment of this work. It is a descriptive and exploratory bibliographical research. It tries to clarify what is intertextuality and to identify its characteristics from the context of the production of the literary works under analysis. In this way, the main focus is based on the analysis of the intertextuality present in the children's books *A Story with a Thousand Monkeys*, *Knife without Tip*, *Chicken without Foot* and *Romeo and Juliet* by author Ruth Rocha. The aim is to recognize through intertextuality the characteristics and dialogues existing between distinct literary works, to establish a relation with the same historical moment of the production of the analyzed books and to emphasize the presence of intertextuality for a better understanding of the subject by the public. It is clear to the reader in formation the different possibilities of interpretation that may exist within a single literary work, adding in their intellectual and critical knowledge, new knowledge, in which the child is able to transform and recognize intertextuality through different situations of their daily lives.

Keywords: Children's literature. Critical reader. Intertextuality. Ruth Rocha.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO <i>ROMEU E JULIETA</i>	38
FIGURA 2 – CAPA DO LIVRO <i>FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ</i>	39
FIGURA 3 – CAPA DO LIVRO <i>UMA HISTÓRIA COM MIL MACACOS</i>	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA	14
2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	15
2.1.1 A Visão de Infância da Grécia à Idade Média.....	17
2.1.2 A Nova Concepção de Infância.....	20
2.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA.....	24
2.3 O LEITOR CRÍTICO.....	27
2.4 A INTERTEXTUALIDADE COMO UMA DAS CONQUISTAS DO LEITOR CRÍTICO.....	29
3 PARADIGMAS DA LITERATURA INFANTIL.....	32
3.1 BIOGRAFIA DA AUTORA RUTH ROCHA.....	35
3.2 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS.....	37
3.2.1 <i>Romeu e Julieta</i>	38
3.2.2 <i>Faca sem Ponta, Galinha sem Pé</i>	39
3.2.3 <i>Uma História com Mil Macacos</i>	41
4 O LEITOR CRÍTICO E A INTERTEXTUALIDADE.....	42
5 ANÁLISE DAS OBRAS.....	45
5.1 <i>ROMEU E JULIETA</i>	45
5.2 <i>FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ</i>	49
5.3 <i>UMA HISTÓRIA COM MIL MACACOS</i>	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
7 REFERÊNCIAS.....	61

1 INTRODUÇÃO

A literatura faz parte do nosso cotidiano e contribui para a formação do pequeno leitor em seu entendimento crítico. É por meio das histórias de ninar, dos contos fantásticos, cantigas de roda e também por meio da escola, que é dado início ao conhecimento sobre as diferentes leituras existentes na cultura em que esse leitor está se inserindo. Além dessas ficções, a história cultural e social também agrega importante conhecimento sobre as tradições, vivências e sobre o cotidiano dos ancestrais.

A criança, em seu desenvolvimento psíquico, começa aos poucos a fazer assimilações e a conhecer os objetos e as figuras a seu redor, por meio do desenvolvimento da mente, do desenvolvimento intelectual, dos reflexos e das emoções, da lógica e ainda da inteligência moral, motora e afetiva. Esses são alguns dos processos de transformação da mente da criança, que recebe a todo momento novos conhecimentos até atingir a idade adequada para se tornar um leitor crítico.

Esses aspectos foram de fundamental importância para auxiliar na determinação do assunto pesquisado no presente estudo. Deparamo-nos com assuntos corriqueiros e com a importância da literatura e da leitura crítica nos dias de hoje, tanto para a vida escolar quanto para o entendimento cultural e social, assim fomos motivadas a analisar três obras infantojuvenis da autora contemporânea Ruth Rocha fundamentalmente no que tange ao aspecto da intertextualidade. Isso porque, a Literatura Infantil percorreu um longo caminho até ser considerada “literatura”, antes disso era vista apenas como uma produção cultural inferior.

Buscando aprofundar nosso entendimento sobre o assunto desenvolvemos questionamentos sobre o ato de ler e os aspectos associados a ele, identificando assim, alguns de nossos problemas de pesquisa, que tiveram por finalidade esclarecer o papel da Literatura Infantil na formação do leitor crítico. Para tanto, foi necessário compreender a estética e a história da Literatura Infantil, bem como estabelecer a ligação entre leitor, leitura e literatura, juntamente à análise intertextual das obras infantojuvenis *Uma História com Mil Macacos*, *Faca sem Ponta*, *Galinha sem Pé* e *Romeu e Julieta*, no intuito de esclarecer a contribuição da

intertextualidade na formação do leitor crítico e também o papel da escola e do professor nesse processo.

Isso porque a Literatura Infantil no Brasil tem conquistado mais espaço social e conseqüentemente tem produzido e comercializado mais obras. O leitor para atingir sua capacidade crítica e inserir-se no meio social, passa por várias etapas de conhecimento e assimilação de objetos, frases, imagens, sentimentos. Nesse sentido, ele desenvolve sua própria linguagem, observando o comportamento e as situações do cotidiano familiar, de modo que, nesse processo o adulto é um dos fatores principais para a capacitação da criança no processo inicial de leitura e entendimento de mundo.

Nesse contexto, o leitor iniciante, pode deparar-se com dificuldades ao interpretar um assunto, palavras complexas e realidades não vivenciadas até então. Por encontrar essas barreiras e não possuir conhecimento crítico estabelecido para a completa interpretação da obra, o leitor pode sentir que a leitura de algumas obras fica comprometida devido à falta de entendimento. Porém, situações como essa acabam sendo contornadas por meio do conhecimento de mundo e das vivências do cotidiano, relacionadas a assuntos apresentados na literatura, em obras antigas, poesias, contos, fábulas, mitos, lendas entre outras.

Nesse cenário, o objetivo principal da pesquisa ora apresentada consiste em abordar processo e a importância da Literatura Infantil na formação do leitor crítico, por meio da intertextualidade presente em algumas obras da autora Ruth Rocha. Para melhor esclarecimento desse objetivo torna-se necessário analisar também pontos específicos: argumentar sobre a importância da literatura na escola; compreender o processo de leitura a partir da capacitação e formação do leitor, expor a intertextualidade nas obras infantis por meio da análise e compreensão do que é intertextualidade.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de procedimentos de modelo descritivo e exploratório, tendo como foco principal a pesquisa bibliográfica. Para tanto, levamos em consideração algumas obras teóricas sobre Literatura Infantil e Infantojuvenil das autoras Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman e Ruth Rocha.

Além de obras já publicadas, foram utilizados também alguns artigos e livros de outros autores para definir alguns conceitos importantes abordados durante a

pesquisa, referentes à intertextualidade, ao desenvolvimento do leitor crítico, à contribuição da escola nesse processo, ao desenvolvimento de uma nova mentalidade e à formação psíquica do indivíduo.

A pesquisa foi organizada em três partes distintas. Na primeira, abordamos assuntos referentes à Literatura Infantil na Educação escolar da criança, trazendo a percepção da intertextualidade como uma das conquistas do leitor crítico. Em seguida, vislumbramos aspectos da vida e obra da autora Ruth Rocha bem como os três livros abordados na pesquisa *Uma história com Mil Macacos*, *Faca Sem Ponta*, *Galinha sem Pé* e *Romeu e Julieta*. E finalmente, analisamos as três obras infantis da autora Ruth Rocha. Nessa etapa, destacamos alguns pontos de intertextualidade existentes em cada obra em análise, e como tal intertextualidade pode contribuir para a formação do leitor crítico.

O presente texto expõe descritivamente a realização das referidas etapas e, respectivas seções, seguidas das considerações oriundas dos resultados da pesquisa.

2 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DA CRIANÇA

A Literatura Infantil passou por alguns ciclos associados ao contexto histórico e cultural, porém esses constroem-se apenas provisoriamente uma vez que a atribuição de valores acerca das produções literárias está subjugada às diferentes épocas e tradições. A partir disso, é preciso ponderar que “a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior”, mas nas últimas décadas esta visão tem mudado, já que com as revoluções, ela tem passado por transformações e ocupado mais espaço no mercado de consumo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 10-11).

Com a modernidade, a industrialização e os novos recursos tecnológicos expande-se a produção de livros e gêneros literários infantis. Nesse contexto, existe ainda uma relação entre a escola e a literatura que se dá desde “[...] a habilitação da criança para o consumo de obras impressas e [...] a ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.18).

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra- e, frequentemente, até supera- essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 20).

Levando em consideração essas propriedades, pode-se dizer que tanto a escola, quanto a literatura e a família vão estar envolvidas no processo de desenvolvimento da criança, já que fazem parte das vivências e apresentam a ela maior liberdade de imaginação que “permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade[...] nem sempre seja renovadora” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p.19).

Nessa perspectiva, vamos abordar ainda neste capítulo a concepção de infância ao longo da história, a importância da leitura, o leitor crítico, a intertextualidade e a trajetória percorrida pela Literatura Infantil.

2.1 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A visão que se tem hoje sobre a criança não é a mesma do passado, já que essa passou por várias mudanças. Laura Bianca Caldeira fala que as crianças sempre viveram em meio ao espaço dos adultos e muitas, no início do século XVII, lutavam para sobreviver, devido ao grande número de mortalidade infantil. Nesse momento histórico “[...] as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elizabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (HEYWOOD *apud*, CALDEIRA, 2004, p.3).

Para entender melhor essa situação é importante ressaltar que infância e criança possuem alguns significados próprios; a criança, segundo Lustig et al. (2003), é um sujeito histórico, social e cultural e a infância é uma etapa da vida da pessoa. Essas concepções foram aletradas com o passar do tempo.

Na perspectiva platônica, por exemplo, tinha-se outra visão.

na primeira concepção platônica, para a sociedade da época, a infância não tinha características próprias, centrava-se numa visão futurista, onde se via apenas possibilidades, ou seja, a criança era vista como um ser em potencial, entretanto, essa potencialidade não permite que ela seja em ato o que é. Em defesa de um devir, a criança não é nada no presente. Sua educação é vista como projeção política, por isso é preciso moldar e imprimir-lhe tudo o que é necessário a um bom cidadão. Para Kohan (2003), o segundo conceito platônico consiste em conceber a criança como um ser inferior sendo, então, a infância uma fase da vida inferior à vida adulta (KOHAN *apud* LUSTIG. et al. 2003, p. 4-5).

Postman (2003), por sua vez, observa que no período medieval não havia Literatura Infantil, nem livros relacionados ao assunto; a linguagem era a mesma tanto para adultos quanto para crianças. O autor ainda comenta que “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN *apud* LUSTIG et al., 2003, p. 5).

Nessa época, segundo Lustig et al., a infância era considerada até os 7 anos, quando a criança começava a dominar as palavras, depois disso começava a vida adulta. Esse momento da história também foi marcado pelo grande percentual de mortalidade infantil. A criança foi vista nesse momento com características de um adulto, mas de tamanho menor. “E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social” (POSTMAN *apud* LUSTIG et al., 2003, p. 6).

Com o passar do tempo esta visão foi sendo modificada, porém algumas características continuaram sendo repassadas por décadas.

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. “A “descoberta” da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial” (HEYWOOD *apud* CALDEIRA 2004, p.3).

Caldeira (2004) fala ainda que as crianças eram vistas como adultos imperfeitos e demorou algumas décadas até que fossem vistas como especiais e diferentes dos adultos.

A maneira como a infância é vista atualmente é mostrado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998), que vem afirmar que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio”. Sendo assim, durante o processo de construção do conhecimento, “as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias [sic] e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. Este conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (CALDEIRA, 2004, p. 5).

As mudanças de comportamento e aprendizado sofrido pelas crianças vão dando-se aos poucos. Segundo Coelho (2000), a criança luta pelos seus desejos e por sua independência em relação ao poder dos pais ou irmãos. A criança passa por uma fase do inconsciente, quando ela tenta construir sua própria imagem e identidade por meio do impulso. Quando ela atinge o amadurecimento, começa a

dar valor a comportamentos e valores básicos do convívio social. Assim, a criança começa a fazer a distinção entre o bem e o mal, começa a identificar seus próprios problemas infantis em personagens fictícios. Nesse sentido, a Literatura Infantil cumpre um papel fundamental no processo de identificação dos infantes em relação à sua realidade. Como observa Bettelheim “hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”, por isso a literatura é vista como uma mediadora desta tarefa (BETTELHEIM *apud* COELHO, 2000, p. 56).

Tanto a concepção de infância quanto a de criança foram alteradas e nos dias de hoje existem leis e órgãos responsáveis pela proteção e amparo das crianças. As famílias, a escola, os órgãos públicos e as instituições de abrigo entre outros atuam em conjunto para a melhoria de qualidade de vida dos pequenos. As leis em vigor nos dias de hoje também proporcionam a esse público o direito de brincar criminalizando, por exemplo, o trabalho infantil, de modo que as crianças conseguem usufruir de sua “liberdade” e têm acesso a várias formas de conhecimento seja em livros seja em desenhos, em parques de diversão ou em qualquer lugar onde se sintam bem e se identifiquem com o que lhes é oferecido.

2.1.1 A visão de Infância da Grécia à Idade Média

No ocidente, a infância é concebida de diferentes formas ao longo da história. Desde muito cedo nas cidades-estados da Grécia antiga, os filhos da aristocracia eram educados com o objetivo de assumir cargos importantes na sociedade. Para os meninos, os pais contratavam tutores que “[...] iniciavam a aprendizagem da leitura, da escrita, da oratória, da poesia, da matemática, da música” (BRENMMAN, 2012, p. 121). Assim, eles poderiam assumir cargos de prestígio social, sendo reconhecidos por todos.

Já as meninas eram educadas para assumir o lar, papel considerado de menos importância na época. Elas aprendiam a tecer, fiar, cozinhar e outras atividades que se remetem ao cuidado com a casa e com a família.

A importância da mulher ao longo de toda a caminhada da Humanidade tem sido, e ainda é, minimizada em muitas culturas e povos. Deste modo, a mulher surge muitas vezes, ao longo da história, reduzida a elemento

reprodutor e mera força de trabalho, sem direitos nem poderes, fora duma esfera restritíssima que lhe era designada. E isto, porque ela tem sido considerada inferior ao homem em todos os planos – físico, intelectual e espiritual (SANTOS, 1981, p.35).

Outro fator observado na antiga Grécia é a valorização da estética corporal, pois já na infância, esse aspecto mostrava-se como uma preocupação para os gregos; isso pode ser associado à influência da mitologia grega de Homero e Hesídeo. Podemos ponderar que esse vestígio cultural não se restringiu à civilização grega. Segundo Coelho (2000, p. 65), a literatura mais recente é organizada a partir de um conjunto de princípios e suportes físicos, que têm o papel de julgar pela visão do mundo; um exemplo disso, segundo autora, está na obra *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, que é “tocado pela ideia de que a essência do ser, a potencialidade ou as qualidades intrínsecas do indivíduo são muito mais importantes do que sua aparência física ou sua classe social”.

Nesse sentido, a tradição grega diferia-se da sociedade espartana onde, segundo Brenman (2012, p. 122), tudo estava voltado à preparação das crianças para a vida militar adulta. Portanto, “a educação era uma preocupação real dos antigos gregos e a infância existia como um período de preparação e formação do cidadão”.

A Grécia, ao apresentar a educação como um elemento importante e desenvolver significativo pensamento filosófico nos séculos IV e V a.C., proporcionou a abertura de várias escolas que contribuíram para a formação dos gregos. Uma delas é a de Platão que era gratuita e tinha como meta, dedicar-se ao corpo e ao intelecto. Seguindo os passos de Platão, Aristóteles também “vê na escola, o percurso ideal para a entrada na vida pública e na formação ética de seus aprendizes” (BRENMAN, 2012, p.123).

Na visão de Aristóteles, a infância era um período importante para a atribuição de conhecimentos, isto é, o filósofo via a “[...] infância de forma revolucionária tinha papel preponderante na formação dos filhos, e era ele que devia zelar pela saúde e pela formação cívica dos infantes”.

Nesse cenário, isto é, na Grécia antiga, “a educação seria o caminho necessário para atingir a maturidade intelectual e espiritual. Os gregos não

inventaram a infância, mas deram uma contribuição inestimável para seu reconhecimento mais de dois mil anos depois” (BRENMAN, 2012, p.123).

Demorou muito tempo até os infantes greco-romanos serem reconhecidas e diferenciadas dos adultos, mas infelizmente, na Idade Média não durou muito tempo esse reconhecimento, uma vez que, ao invés de evoluírem com o tempo, os ideais de infância foram negligenciados.

A partir dessa concepção de infância a educação também diminuiu, um exemplo disso, são os atos de ler e escrever, que eram consideradas essenciais para os greco-romanos.

Segundo Brenman (2012), após a exclusão das capacidades de ler e escrever na vida medieval, as interações ficaram apenas na oralidade. Tudo era transmitido oralmente, não havendo distinção entre crianças e adultos. Quando se pensa em leitura e escrita, “[...] a criança passa gradativamente a se apropriar de um mundo que não lhe pertence, ou seja, entra num mundo de saberes concretos e não abstratos, absorvendo lentamente os saberes dos adultos” (BRENMAN, 2012, p.125).

Assim, as crianças não eram distinguidas dos adultos nas situações que vivenciavam. Nas comunidades medievais eram apenas consideradas crianças, os meninos e meninas com até sete anos, depois disso, nessa concepção, o período infantil terminava. Isso justificava-se pelo fato de que se acreditava que, a essa altura, os infantes já dominariam a linguagem e já compreenderiam como adultos. Nesse contexto as crianças desse momento, eram vistas como adultos em miniaturas. Como observa Brenman:

A criança medieval era considerada mão de obra não-especializada e sua vida tinha pouca importância para os adultos. Já que havia grande índice de natalidade e mortalidade desses infantes, era preciso ter muitos filhos para garantir o trabalho familiar. Ou seja, não havia espaço para grandes afetos, uma vez que o importante era aumentar a quantidade de trabalhadores (BRENMAN, 2012, p. 126).

Desse modo, podemos ver que os laços familiares eram bem rasos, não havia demonstrações de carinho que temos hoje; os infantes, termo usado para se referir à criança na época, eram apenas para gerar lucro.

Outro fator que demonstrava a indiferença com a infância era o modo como as crianças eram vestidas, não havia diferenças entre crianças e adultos, pois as roupas eram as mesmas.

Além disso, há também a presença da sexualidade, uma vez que os adultos podiam excitar os menores e “[...] as crianças também podiam tocar nos adultos e olhá-los durante o ato sexual, ou seja, não havia distinção entre a sexualidade adulta e infantil” (BRENMAN, 2012, p.126).

Portanto, podemos ver que na era medieval houve certo retrocesso, quanto à concepção de infância, já que as crianças perderam o direito à educação, o afeto e a distinção de si em relação aos adultos. Assim, elas passaram por dificuldades distintas, pois não havia reconhecimento de desenvolvimento infantil nesse momento. Segundo Zilberman (2003, p. 16), na Idade Moderna, modalidades institucionais como a escola foram incluídas para a sociedade, mas, ainda assim, somente para os membros da aristocracia.

2.1.2 A Nova concepção de Infância

Após discutir, grosso modo, o entendimento acerca da infância na vida medieval e suas respectivas consequências, passamos ao impulso de modernidade subsequente ao período medieval.

Diferentes eventos implicaram mudanças sobre o período entendido como Idade Média, dentre eles: explosão tipográfica, que veio para mudar os rumos da educação; além do surgimento do Protestantismo que expôs “[...] liberdade na interpretação das palavras sagradas impressas na *Bíblia*” (BRENMAN, 2012, p. 129), promovendo uma incipiente democratização da atividade de leitura. Outro fator é o Catolicismo que também reforçou os atos religiosos que contribuíram para uma nova percepção de infância e, com efeito, originou novos conceitos de infância e, por conseguinte, de educação desse público. Como observa Silva:

[...] a mudança moderna na concepção de infância veio do campo religioso. Da parte do catolicismo, a partir da inclusão da criança numa perspectiva espiritual, exaltando a dimensão mística da criança e propagando a devoção ao menino Jesus, a partir de meados do século XVI. Por sua vez, a Reforma Protestante trouxe a idéia [sic] de disciplina e controle moral para com as crianças. Além disso, o crescimento do interesse pela educação vai

completar uma mudança cultural que determinará uma alteração progressiva na concepção de infância (SILVA, 2006, p. 57).

À época da criação da prensa tipográfica, as crianças começam a ser vistas diferentemente dos adultos. Os jovens deveriam obter o conhecimento da leitura e da escrita para adentrar a vida adulta. Assim, foi necessário o surgimento das escolas novamente e as crianças “precisavam ser separadas dos adultos para empreenderem uma jornada rumo à maturidade” (BRENMAN, 2012, p.130).

Ainda segundo Brenman (2012, p. 130), as questões relacionadas à infância foram evoluindo de diferentes formas nas diversas comunidades. Em alguns lugares como Escócia e Inglaterra, a educação era considerada de extrema importância no século XVI. Dessa maneira, a leitura, em diferentes lugares, tempos e graus de intensidade, foi ganhando seu espaço e se tornando essencial na vida das sociedades.

Conseqüentemente, a partir do desenvolvimento relevante do conceito de infância e também de educação, a escola também começa a ganhar seus espaços. Nesse momento, as instituições são “[...] encarregadas do atendimento aos jovens que projetam e propagam esta imagem de infância” (ZILBERMAN, 2003, p. 21).

No século XVIII as crianças passavam por estágios de desenvolvimento. Conforme se observa na citação abaixo:

O primeiro momento era o da aquisição e do domínio da linguagem oral. Num segundo momento, a criança deveria aprender a ler e, em seguida, a escrever. E, depois da aquisição e do domínio da linguagem oral e escrita, deveriam ser ensinados assuntos diversos à criança. Essa aquisição de leitura e escrita era tão valorizada que a separação das crianças em séries colocava-se na habilidade de ler dos alunos (BRENMAN, 2012, p.131).

A partir desses estágios de desenvolvimento é que a infância transformou-se em uma “categoria social e intelectual” (BRENMAN, 2012, p.131); conseqüentemente, a criança começou a ser notada, estudada e também valorizada, de modo que até o vestuário começa a ser diferenciado do dos adultos.

A partir disso, o mercado editorial começa a produzir obras literárias especificamente para crianças e jovens. Um dos escritores da época, considerado precursor na Literatura Infantil, foi Charles Perrault, com *Os contos da mãe Gansa*. Logo, a Literatura Infantil e Juvenil foi ganhando seu espaço, no século XVIII,

momento em que vários autores já estavam escrevendo exclusivamente para esse público. Assim, o que “[...] chamamos de literatura infantil ‘específica’ tem sua origem primeiramente não em motivos literários, mas pedagógicos” (ZILBERMAN, 2003, p. 44).

Para tanto, ao longo das atribuições sobre infância, as literaturas começaram a ser destinadas propriamente às crianças. Não obstante, não se pode deixar de considerar que, antes disso, escrevia-se apenas com o intuito pedagógico, ou seja, educativo.

Contudo, agora podemos considerar que a infância trouxe várias questões à tona até ser reconhecida como uma fase diferenciada das outras. Dentre tais questões está o surgimento da família moderna, que fez com que as crianças e jovens fossem “[...] obrigados a passar longos períodos em instituições educacionais” (BRENMAN, 2012, p. 132). Nesse momento, a relação familiar ganha alterações, além de a família passar a ter novas funções educativas e religiosas, pois, segundo Brenman (2012) “[...] os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos tiveram de se preocupar com a tarefa de fazer seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus” (BRENMAN, 2012, p. 58).

O que devemos lembrar é que nesse período a educação ainda não era destinada a todas as classes sociais. Tais características citadas acima se referem a uma classe média burguesa, ou seja, uma classe com situação financeira suficiente para bancar a educação de seus filhos. Zilberman (2003, p. 39) descreve a nova concepção de família que percorre esse momento e que, segundo o autor, propicia também diferenças na educação das classes, já que para as camadas inferiores “[...] o casamento não lhes parecia como uma necessidade, menos ainda a educação dos filhos”, nesse sentido, tanto a concepção de família, quanto a educação demoram mais tempo a serem incorporadas a esses povos.

Para tanto, apenas nos séculos subsequentes ao século XVIII que a educação começa a destinar-se também as classes sociais baixas, porém a distinção entre as classes não acontece apenas na educação, mas também, é abordada em todos os setores sociais, conforme a citação:

[...] boa parte das crianças pobres, Inglaterra, por exemplo, continuavam a sofrer abusos físicos e mentais perpetrados por adultos. Com a Revolução Industrial isso se intensificou. Crianças cumpriam jornadas de trabalho

como adultos, ou seja, passavam quinze horas ou mais em contínuo esforço físico (BRENMAN, 2012, p. 133).

Fazendo uma comparação com a Idade Média, podemos perceber que houve avanços significativos na concepção de infância e que a partir disso, as crianças conseguiram alguns benefícios. Mas é necessário considerar que não era ainda um modelo bem definido de educação nem uma concepção de infância ideal para as crianças.

Um contribuinte para questões relacionadas à infância foi o escritor Erasmo de Rotterdam com seus manuais de boas maneiras incorporados na Literatura Infantil, como forma de “cultivar o sentimento de vergonha nas crianças” (BRENMAN, 2012, p. 136). Esses manuais eram apenas destinados a meninos e meninas da classe alta da sociedade. Essas condutas, segundo Brenman (2012), fizeram uma ponte entre o tempo medieval e o moderno.

Também o Iluminismo europeu foi auxiliar na fixação e na difusão da ideia de infância. O filósofo John Locke publicou teorias sobre a educação em 1693 no livro *Pensamentos sobre Educação*. Ele ressalta que “[...] criança deveria cuidar do corpo para que a mente o comandasse e que o sentimento de vergonha intensificasse a separação entre as crianças e os adultos” (BRENMAN, 2012, p. 137). Mas a teoria que mais marcou o Ocidente foi a de que a

[...] criança nascia com a mente comparada a uma folha em branco, uma tabua rasa. Por consequência, preencher, escrever essa folha em branco da melhor maneira possível, ficaria sob a responsabilidade de pais, professores e, mais adiante governos (BRENMAN, 2012, p. 137).

A partir dessa teoria, os adultos começaram a repensar suas atitudes em relação à educação das crianças, pois, quaisquer irresponsabilidade, indisciplina, ignorância seriam também motivadas por seus responsáveis. Locke ajudou também a tornar o assunto da educação prioridade em várias nações.

Brenman (2012, p. 138) também destaca outra influência importante no século XVIII: o filósofo Jean-Jacques Rousseau, que apresentava duas ponderações relevantes sobre infância: para Rousseau, “[...] infância não era apenas um estágio da vida que deveria ser alimentado para alcançar a maturidade” e também a observação da “infância como uma época da vida em que o ser humano mais se

aproxima do ‘estado de natureza’” (BRENMAN, 2012, p.138). Foi a partir desse último conceito que o mundo Ocidental começou a ver as várias virtudes infantis.

Mesmo com as diversas outras teorias mais recentes sobre educação, ainda essas visões de Locke e Rousseau prosperam na mente de vários educadores:

A primeira é uma teoria aditiva, ou seja, precisamos preencher a infância com “boas” marcas. A segunda é subtrativa, ou seja, precisamos proteger a infância das “maléficas” influências externas. Porém, ambas colocam uma preocupação com o porvir, o futuro desse ser em desenvolvimento como tema central de suas ideias e, juntamente com essa preocupação, ambas ressaltam a importância dos adultos nesse processo (BRENMAN, 2012, p.139).

Depreende-se do que foi exposto que a construção sobre o termo infância foi tarefa de muitas gerações, em que, ora em maior grau, ora em menor, as diferentes conjunturas históricas ajudaram a propagar esse termo até os dias de hoje, promovendo a diferenciação entre adultos e crianças e garantindo leis que defendem e auxiliam essa faixa etária.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA INFÂNCIA

A concepção de infância demorou algum tempo para ganhar seu espaço e ser considerada uma fase diferenciada das outras. Ao longo das mudanças nas relações com a infância e a educação, houve o aprimoramento de algumas questões referentes à leitura e à escrita, as quais passaram a ser entendidas como elementos de contribuição para o desenvolvimento infantil.

Em função disso, a partir dessas mudanças na educação, a prática de leitura começa a ser considerada importante, uma vez que ativa os conhecimentos prévios do leitor sobre os assuntos rotineiros e também ajuda a adquirir e aprofundar seus conhecimentos por meio da leitura de textos. O conhecimento de mundo do leitor, segundo Silva, funciona como um pretexto, para análises e reflexões sobre a estrutura “[...] intra e intertextuais, na busca de efeitos de sentido, através da exploração de sua tessitura linguística e das associações possíveis com outros textos complementares” (SILVA, 2006, p. 16).

Essa exploração linguística do texto possibilita ao leitor a construção de conhecimento, desempenho na escola e em novas ideias para a sociedade.

A leitura é um fenômeno cuja definição torna-se difícil na medida em que, envolvendo um leitor e um texto, abrange uma multiplicidade de processos cognitivos básicos como percepção, memória, associação verbal e afetiva. (SILVA, 2006, p.18).

Segundo Koch e Elias (2015, p. 12), a leitura é uma atividade interativa e construtora de sentidos, ou seja, é a partir dela, que o “leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto”. Desse processo, o leitor faz relações com diferentes textos, constrói sentidos, a partir de suas informações adquiridas explicitamente e implicitamente. Nesse sentido, conforme as autoras:

[...] a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH; ELIAS, 2015, p. 11).

Desse modo, podemos perceber a necessidade da leitura para a construção de novos sentidos e interpretações para a construção do conhecimento, que ocorrem na interação com o texto. Assim, destacam-se os diversos caminhos pelos a leitura propicia a construção do conhecimento e um deles é a intertextualidade sobre a qual falaremos mais adiante.

A leitura também faz parte dos processos de alfabetização, aprendizagem escrita e oral. Nesse sentido, relaciona-se, enquanto objeto de investigação, à linguística textual, também à psicolinguística e à sociolinguística. Essas ferramentas auxiliam na produção de sentido do texto, na relação discursiva entre autor e leitor, assim como na comunicação do texto e nos sentidos construídos pelo leitor durante a situação enunciativa (SILVA, 2006, p. 16).

A situação de enunciação é vista como processo, ou seja, contínua e mutável, daí decorre o fato do texto ser considerado como uma estrutura de contradições e complementação múltiplas e desiguais, que implica produtividade: pluralidade de significantes com multiplicidade de sentidos (SILVA, 2006, p.16).

A leitura é ainda um importante fator para a descoberta de símbolos, sinais e signos linguísticos na esfera social. Ela também exerce seu papel na relação autor e leitor.

De acordo com Magnani (2006, p.17), a leitura é um processo de construção de sentido, como já ressaltado anteriormente.

No entanto, a leitura esteve por muito tempo,

[...] restrita a um processo que envolve uma percepção exata, detalhada e sequencial, como identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas. [...] Na verdade, a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as compreensões mais inesperadas (GOODMAN apud SILVA, 2006, p. 17-18).

Ainda segundo Silva (2006) a leitura pode ter distintas definições, isso porque ela passa de leitor para leitor, de um contexto social para outro, em que existe ainda a multiplicidade de conhecimentos prévios, envolvendo a associação verbal, afetiva, cultural, social entre outras.

Coelho diz que a leitura pode ser consciente ou inconsciente desde que exista uma ligação com o texto lido, resultando em uma formação da consciência entre o mundo e espírito do leitor, assim o leitor será capaz de elaborar representações sobre determinada realidade ou determinados valores, que complementam seu corpo e mente. O contexto literário ajuda o leitor no processo de evolução em que, a consciência faz relação entre objeto e sujeito apresentando qualidades distintas entre um e outro. A relação existente entre o eu e o outro resulta na consciência, de um novo conhecimento. E o conhecimento na imposição de fatores essenciais para a obra literária (COELHO, 2000, p. 49-50).

A consciência é nada mais que o conhecimento de mundo e das relações que se estabelecem para o indivíduo o “[...] espaço/tempo em que vive, ou seja, envolve seus ideais de comportamento seus desejos, frustrações, paixões, esperanças, cultura, decepções, medos, revoltas, alegrias etc” (COELHO, 2000, p. 50).

No ato da leitura, através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido. Só assim o conhecimento da obra se fará e sua leitura se transformara na aventura espiritual, (o ludismo, ou o descompromisso em relação ao ético-social, que transforma a literatura em

momentos de transformações de um sistema de vida ou de valores) (COELHO, 2000, p. 49-50).

Portanto, o que podemos destacar sobre leitura é que ela é um fator essencial para todos, pois, apresenta diversas situações que contribuirão para o desenvolvimento social, mental e intelectual dos leitores.

2.3 O LEITOR CRÍTICO

Segundo Coelho (2000), na literatura, jovem leitor passa por estágios psicológicos, em que o convívio entre o leitor e literatura resulta na “aventura espiritual que é a leitura”. Um dos estágios mais importantes é o de a adequação dos textos em relação às “etapas do desenvolvimento infantil juvenil”. Os estágios psicológicos começam na pré-adolescência e desenvolvem-se até os sujeitos tornarem-se adolescentes. Existem ainda vários fatores que colaboram para o desenvolvimento individual.

A inclusão do leitor em determinada “categoria” depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento, biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/ domínio do mecanismo da leitura. Dai que as indicações de livro para determinada “faixa etária” sejam sempre aproximativas (COELHO, 2000, p. 32).

Coelho (2000) desenvolveu alguns princípios orientadores, direcionados à escolha de livros adequados para cada faixa etária de leitor. Na proposta da autora, o pré-leitor é a categoria inicial que se divide em duas fases, a fase 1 denominada primeira infância, dos 15/17 meses aos 3 anos e a fase, denominada segunda infância se dá a partir dos 2/3 anos.

A primeira é a fase em que a criança inicia o reconhecimento da realidade de seu cotidiano através do ato afetivo, maternal e pelo tato, nessa a fase, a criança começa a tocar as coisas e começa a desenvolver sua própria linguagem. Ainda nessa fase, as principais obras literárias são caracterizadas por gravuras de animais objetos da criança, brinquedos, bichos de pelúcia, chocalhos, músicas etc. “[...] o importante nessa fase, é essencialmente a atuação do adulto, manipulando e

nomeando os brinquedos os desenhos; inventando situações bem simples que o relacionem afetivamente com a criança” (COELHO, 2000, p. 33).

A fase, denominada segunda infância se dá a partir dos 2/3 anos; também conhecida como a fase egocêntrica. Nela, a criança passa a predominar os valores vitais, saúde, sensoriais, afetividade física. Nessa fase, o adulto atua como orientador de brincadeiras com o livro, “[...] aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e do mundo da linguagem através das atividades lúdicas”. Ademais, o livro deve propor vivências no cotidiano familiar, imagens de desenhos, de situações e fatos que atraiam a criança, desenhos coloridos ou em preto e branco, humor, mistério e técnica de repetição (COELHO, 2000).

A autora ainda propõe mais quatro estágios para que o jovem possa atingir o nível de compreensão de um leitor crítico. Esses estágios são chamados de: 1) Leitor iniciante a partir dos 6/7 anos, “fase da aprendizagem da leitura, na qual já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e reconhece a formação das sílabas simples e complexas. Início do processo de socialização e racionalização da realidade” (COELHO, 2000, p. 34). 2) O leitor em processo, a partir dos 8/9 anos; “fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura[...] seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais” (COELHO, 2000, p. 36). 3) O leitor fluente a partir dos 10/11 anos:

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência (COELHO, 2000, p. 37).

4) O leitor crítico, a partir dos 12/13 anos:

Fase de total domínio da leitura, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir, mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente... Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às realidade consagradas... agilização da escrita criativa. A ânsia de viver funde-se na ânsia de saber, visto como o elemento fundamental que

leva ao fazer e ao poder almejados para a autorrealização (COELHO, 2000, p.39-40).

O adolescente passa a planejar e relacionar o mundo com o outro, os estímulos, às vezes, são contraditórios, pois ainda há no mundo valores predominantes. Nesse cenário “[...] o convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura” (COELHO, 2000, p.39-40).

[...] a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a seres em formação, a seres que estão passando pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Daí o carácter pedagógico (conscientizador) que, de maneira latente ou patente, é inerente à sua matéria. E também, ou acima de tudo, a necessidade de ênfase em seu carácter lúdico... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda (COELHO, 2000, p.164).

Diante dessas considerações, podemos dizer que os estágios psicológicos são de fundamental importância para a transformação e aprendizagem do pequeno leitor que, ao conviver com a literatura e conhecê-la, passa a identificar os pontos que lhe atraem e as obras que lhe despertam a curiosidade, interagindo assim com a literatura.

2.4 A INTERTEXTUALIDADE COMO UMA DAS CONQUISTAS DO LEITOR CRÍTICO

A leitura dentro de uma produção textual não mantém seu foco apenas nas relações gramaticais, mas também na compreensão dos sentidos, situados no interior e no exterior de uma obra. Essa relação vai além de uma ideia principal centralizada no texto, uma vez que envolve a produção de novos significados dispostos no campo de possibilidades intertextuais em que o texto se insere. Em outras palavras:

Os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente nele, mas na relação dele com outros textos, ou até nas relações entre as diversas leituras de um mesmo texto, uma vez que uma repercute sobre a outra, não num processo de exclusão, mas de reforço mútuo. Assim o texto tem uma dupla direção: para o sistema significante para o qual produz e para o processo social do qual participa enquanto discurso, estabelecendo um diálogo com outros textos. Seu carácter é intertextual (ECO, 1983, p.61; KRISTEVA, 1981, p. 206 *apud* SILVA, 2006, p.17).

Com efeito, a intertextualidade, segundo Silva, (2006) é a “[...] permutação de textos, absorção e transformação de uma multiplicidade de outros textos, rede de conexões internas e externas”. Ela “[...] ocorre quando, um texto está inserido em um outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86). Essa retomada de um texto em outro texto proporciona aos leitores novas situações comunicativas, que os auxiliam na construção de novos sentidos.

Para Koch e Elias (2015, p. 78), “[...] todo dizer remete sempre a outro(s) dizer(es)”. Contudo, para que haja o reconhecimento da introdução de outros dizeres em um texto, é necessário certo repertório de leitura e, por conseguinte, de conhecimento do leitor. Assim, o sujeito, no ato de leitura, desencadeia um processo de compreensão e de produção de sentidos.

Outra questão destacada pelos autores é a importância da inserção de velhos enunciados em novos textos, proporcionando uma nova produção de sentidos, pois todo texto, ao ser reescrito, em outro meio temporal ou espacial, sofre alterações de sentidos, tornando-se assim, um novo conhecimento.

Esse processo de reformulação dos sentidos envolve essencialmente as dinâmicas intertextuais. De modo que em sentido mais amplo, a intertextualidade perpassa todo o processo de composição textual. Isto é::

A intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo o dizer (KOCH E ELIAS, 2015, p.86).

Sendo assim, podemos destacar que a intertextualidade é constituída, a partir do processo de escrita e leitura bem como, que a “[...] produção/recepção de um dado texto depende dos conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86).

Dentro da intertextualidade destacam-se dois tipos: a explícita e a implícita. Na intertextualidade explícita ocorre a citação com a fonte do intertexto, já na implícita ocorre sem citação de fonte, ao qual cabe ao leitor buscar em sua memória (KOCH; ELIAS, 2015).

O leitor é beneficiado pela intertextualidade presente no texto, já que pode considerar inúmeras situações, “observar, identificar, selecionar, relacionar”, ele pode trabalhar com os explícitos e implícitos, pode identificar significados, estabelecer conceitos, produzir novos efeitos de sentido, e desta forma, desenvolver sua capacidade de percepção (KOCH; ELIAS, 2015, p.86).

O leitor crítico passa, assim, por dois aspectos na formação de sentido que são:

A interpretação e a compreensão. A interpretação é pontual, limitada, discreta. A compreensão é uma elaboração em uma escala maior que retoma objetos de interpretação, soma-os, preenche os vazios entre eles: é uma reconstituição da história ou do texto, das suas articulações ou das suas transições (BARTHES; COMPAGNON, *apud* SILVA, 2006, p.24).

A leitura, assim como o amadurecimento da criança, passa por várias fases, e ao conquistar cada uma, espera-se que o leitor já tenha atingido a maturidade sobre a outra, segundo Faucher (*apud* COELHO, 2000, p. 192):

A leitura total é a conquista do meio instrumental de compreensão, de tomada de posse da informação, em sentido amplo. Isso supõe uma dinâmica, interrogativa diante dos acontecimentos, do texto e da imagem,. O livro deve responder a todas as curiosidades. [...] Se ele, realmente, for portador de uma mensagem a ser descoberta pelo leitor, no seu próprio ritmo narrativo, então o livro defenderá suas dimensões próprias, sensíveis e temporais- elemento insubstituível para conduzir o leitor a uma atitude viva, a uma atitude crítica.

Deste modo, podemos dizer que os dois termos: leitura e intertextualidade, os quais se complementam, uma vez que, quanto mais leitura há mais ganhos nas interações, nas relações, nas comunicações e conseqüentemente na construção de novos sentidos a partir da leitura feita. Assim, nessa relação de interdependência, quanto mais o leitor apresenta conhecimentos sobre a leitura, mais fácil ele faz relações com outros textos, promovendo a intertextualidade.

A intertextualidade é um caminho pelo qual se desvenda outro, de maneira que, por meio dela pode-se selecionar compreender, interagir, dialogar com outras obras literárias, ampliando assim, os conhecimentos individuais sobre um texto. A leitura nesse processo atua com o indivíduo de forma a torná-lo capaz de identificar as relações explícitas e implícitas no texto, bem como lhe proporcionar a capacidade

de análise, conhecimento de vocabulário e reflexão sobre os efeitos e sentidos existentes nas obras literárias. Nesse sentido, Silva aponta que:

Aprender a ler, portanto, começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita e da linguagem falada. Ler é buscar significado. Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos (SILVA, 2006, p.30).

O referido autor complementa a ideia, valendo-se da posição de Jenny e Beaugrande que, por sua vez, observam:

A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma de textos existentes, sendo caracterizada pela introdução de um novo modo de leitura que faz estalar a linearidade do texto[...] De uma maneira geral, a intertextualidade diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente do conhecimento de um ou mais textos previamente existentes, compreendendo as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos (JENNY; BEAUGRANDE *apud* SILVA, 2006, p.48).

Devido a esses fatores, pode-se dizer que a intertextualidade estabelece um elo entre leitor, autores e obras, os quais se envolvem em um campo de possibilidades geradas na interação; tal dinâmica produz conhecimento sobre o contexto da obra assim como diferentes interpretações e sentidos sobre o texto. A intertextualidade pode ser estabelecida por uma palavra, frase, ou representação de interatividade com outra obra, reforçando um mesmo conceito.

3 PARADIGMAS DA LITERATURA INFANTIL

No capítulo anterior, abordamos diferentes concepções de infância. A partir disso, irrompe a importância de conceitos adjacentes, como a noção de leitura, a qual, conforme vimos anteriormente, é algo extremamente importante e que acresce diretamente no desenvolvimento do leitor mirim.

Paulo Freire (1982), no livro *A importância do ato de ler*, afirma que a leitura começa muito antes da alfabetização, ou seja, começa quando a criança nasce, no ato particular de ler o mundo. Somente em seguida, temos a leitura das palavras que vem para complementar o que já foi adquirido e, conseqüentemente, prosseguir o desenvolvimento de mais conhecimentos, além disso, construir um valor crítico das coisas ao nosso redor.

Por isso, o livro é uma ferramenta essencial para aprendizagem. A pesquisa realizada pela Câmara Brasileira do Livro (2016) indica que:

[...] os ganhos obtidos pela educação brasileira nas últimas décadas têm importante papel nessa expansão. Apesar dos recorrentes problemas de qualidade, resultados como a inclusão de crianças e jovens na escola, a ampliação dos anos de escolaridade da população e a redução na taxa de analfabetismo têm forte correlação com a ampliação do universo de leitores no país. Ainda que condição necessária, essa melhoria nos indicadores educacionais não é, no entanto, suficiente para a difusão da leitura no Brasil (FAILLA, 2016, p. 10).

Nesse sentido, é necessário conhecermos a porcentagem de gastos com livros em nosso país. Segundo Brenman (2012), desde 1989, há um aumento grandioso na venda destinada a crianças e adolescentes, o que fez com que o mercado editorial infantil crescesse consideravelmente.

Os números da Câmara Brasileira do Livro (CBL) indicam que o crescimento do mercado de segmento infantil e juvenil é vertiginoso. Alice Martha, pesquisadora brasileira, afirma que, nos idos dos anos 1970, 8% dos lançamentos das editoras estavam voltados ao público infanto-juvenil. Nos dias atuais, essa fatia subiu para 25%, com perspectivas ainda maiores para o futuro (BRENMAN, 2012, p. 19).

Conforme a citação acima, é visível o aumento que vem ocorrendo nas vendas destinadas a crianças, bem como, podemos notar que o mercado editorial vem ganha com essas mudanças.

Brenman (2012, p. 20) destaca que, “[...] o livro é uma mercadoria que gera muito lucro e, ao mesmo tempo, é um objeto essencial à formação da criança e do jovem”. Portanto, o livro ajuda na aprendizagem e contribui muito na formação da criança; nesse viés, perguntamo-nos como os *rankings* destinados ao nível de desempenho na educação de nosso país ainda estão tão abaixo do esperado.

Outro fator preocupante é o desempenho na leitura que também está em queda progressiva nos últimos anos. Assim, relacionamos a venda em alta e o pouco desempenho na educação brasileira, como um ponto controverso, pois, com a quantidade de vendas, há o aumento de leitura e a partir do que a leitura propicia, deveríamos ter um desempenho maior no ensino e isso não está acontecendo em nosso país.

Ao se referir às escolas Brasileiras, Brenman (2012) fala também sobre os índices de compreensão, que envolvem o questionamento até então comentado, que seria justamente a alta quantidade de livros em circulação, gerando lucros para o país, enquanto nas ruas, nas escolas, nota-se a falta de compreensão dos leitores e a dificuldade na aprendizagem. Desse modo, Brenman (2012, p.19) comenta que as crianças de classe média alta têm mais acesso a livrarias, a livros diferenciados e também recebem através das escolas particulares, uma lista de obras para a aquisição. Enquanto na escola pública os jovens, muitas vezes por falta de recursos da escola, não conseguem ser atendidos, nem mesmo com livros para consultas de trabalhos escolares ou para referência de pesquisas sociais e culturais. Por isso, o autor ressalta que, nas escolas privadas, o nível de entendimento é maior e a quantidade de consumo de livros também, principalmente, por crianças de 12 anos e de classes mais altas.

Mesmo com essas comparações não se pode generalizar ou qualificar uma escola como pior e outra como melhor, porque cada uma possui regras e condutas diferentes umas das outras. Nesse sentido, por exemplo, nas escolas públicas, segundo Brenman (2012, p. 21) vêm sendo trabalhadas questões importantes para a melhoria da distribuição de material pedagógico, assim como no que se refere ao uso de livros didáticos ou de literatura, bem como, no que tange a outras práticas de incentivo à leitura nessas instituições.

Como já salientado anteriormente, o mercado editorial de livros infantis está cada vez maior e muitas das obras comercializadas encaixam-se na estrutura do que é chamado por Brenman (2012, p.22) como “o politicamente correto” ou intuito educativo. Essas obras ressaltam as boas maneiras, relações familiares, preconceito, meio ambiente, as diferenças culturais e sociais, a diferença de classes entre outros assuntos que, aos poucos, a criança vai conhecendo e que se referem a questões do cotidiano social e cultural.

Não obstante, pode-se argumentar que os clássicos e suas versões adaptadas transmitem certa agressividade. Por esse motivo, surgiram as novas versões literárias destinadas a contribuir na formação dos leitores de público infantil, ou seja, versões que pudessem contribuir socialmente na vida das crianças.

Esses livros já existem há muito tempo, pois, conforme Brenman (2012, p.23), “sabemos que a Literatura Infantojuvenil nasceu em parte com esse objetivo”. Mas após algumas descobertas foi percebido que as crianças poderiam construir seus categorias morais sem, necessariamente, lerem apenas expressões literárias subjugadas ao conceito do politicamente correto, utilizado por muitos autores. Sendo que, essas questões abordadas nos livros são para acrescentar nas crianças assuntos importantes para a convivência em sociedade. Tais mudanças nos paradigmas que sustentam a produção literária infantil ocorrem pois, “há também uma visão de infância e de sociedade por trás dessa estrutura montada” (BRENMAN, 2012, p.24), que ajuda a influenciar na produção de livros infantis e infantojuvenis.

A partir da reflexão exposta sobre as concepções de infância, bem como sobre a importância dos livros para o desenvolvimento do indivíduo, escolhemos obras infantis da autora Ruth Rocha que apresentam algumas das características ora discutidas, isto é, contribuem, por meio da intertextualidade, para a formação crítica, para o conhecimento de mundo e despertam o interesse e a imaginação do pequeno leitor que se encontra em um processo de percepção do diálogo existente entre as obras literárias.

3.1 BIOGRAFIA DA AUTORA RUTH ROCHA

Ruth Rocha é considerada hoje uma das mais importantes escritoras do Brasil, pois suas obras cativam o público infantil diariamente. Já publicou inúmeros títulos e é também consagrada por diversos prêmios do ramo da Literatura.

Neste ano de 2017, a autora completou 86 anos de idade e 50 anos de carreira, período no qual abordou claramente o amor que tem pela literatura e também por sua profissão. Ela mesma diz em um de seus poemas “toda criança do mundo mora no meu coração”, por isso, é considerada por todos um exemplo de caráter e competência. Ao longo de sua carreira fez críticas sociais e abordou temas relevantes do cotidiano. Além de proporcionar aos leitores mirins muita fantasia.

Ruth Rocha nasceu em São Paulo, no dia 2 de março de 1931. Seus pais, Álvaro e Esther, foram os primeiros a incentivar o gosto pela leitura. Seu avô também contribuiu, apresentando-lhe alguns contos clássicos como as histórias dos irmãos Grimm, de Hans C. Andersen e Charles Perraut; esses grandes clássicos foram adaptados oralmente pelo avô e despertaram na neta o interesse pela literatura. Quando adolescente Ruth Rocha descobriu o ambiente das bibliotecas e ainda seus autores preferidos (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

Desde muito cedo já escreveu um trabalho sobre *A cidade e as Serras* de Eça de Queirós que despertou sua atração pelas obras de ficção. Outros escritores que colaboraram para a curiosidade da autora foram Fernando Pessoa, Manoel Bandeira, Machado de Assis e Monteiro Lobato (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

Ruth Rocha formou-se em Ciências Políticas e Sociais, além de fazer várias viagens com Sérgio Buarque de Holanda para Ouro Preto. Durante a faculdade, a autora conheceu um rapaz chamado Eduardo Rocha e casou-se, passando 56 anos juntos, até o falecimento dele. Durante os anos de 1957 a 1972, trabalhou no Colégio Rio Branco, como orientadora de comunicação. Nessa época, escreveu sobre educação para a revista *Cláudia*. Sonia Robato, amiga de Ruth e dona da revista *Recreio*, a qual era voltada ao público infantil, percebeu o potencial e a criatividade da autora e convidou-a para participar de uma “brincadeira”, dessa

atividade surgiu a primeira narrativa da autora, chamada *Romeu e Julieta* (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

A escritora trabalhou também como editora em 1973 e como coordenadora do Departamento de Publicações Infantojuvenis da Editora Abril. Suas principais obras infanto-juvenis, conhecidas como clássicos nacionais, são *Marcelo, Marmelo, Martelo, O Reizinho Mandão, Romeu e Julieta, O Menino que Quase Virou Cachorro, O Que os Olhos não Vêem* (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

Seu primeiro livro, *Palavras, Muitas Palavras*, foi publicado em 1976. Nessa obra, a autora apresenta um estilo direto, gracioso e coloquial. Na sequência, vieram outras publicações como: *Marcelo, Marmelo, Martelo* considerado um best-seller e um de seus maiores sucessos, *O Reizinho Mandão*, incluído na “Lista de Honra” do prêmio internacional Hans Christian Anderson. Escreveu também, *Nicolau tinha uma idéia, Dois idiotas sentados cada qual no seu barril, Uma história de rabos presos*, e vários outros (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

Ruth Rocha tem mais de duzentos títulos publicados. Além disso, fez uma adaptação infantojuvenil para a obra *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, além de assinar algumas traduções e ser coautora de livros didáticos. Por apresentar uma carreira de prestígio, recebeu prêmios da Academia Brasileira de Letras, da Associação Paulista dos Críticos de Arte, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; foi agraciada com o prêmio Santista, da Fundação Bunge, o prêmio de Cultura da Fundação Conrad Wessel, a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, além disso, oito prêmios Jabuti, da Câmara Brasileira de Letras. A autora foi eleita membro da Academia Paulista de Letras, no ano de 2008 (BIOGRAFIA DE RUTH ROCHA, S./D.).

Após apresentar uma vida gloriosa e de muito prestígio, a autora é reconhecida e admirada por inúmeros os leitores brasileiros.

3.2 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS

Nessa seção, apresentaremos três obras infantis da Autora Ruth Rocha, as quais serão analisadas no próximo capítulo a partir de seus componentes de intertextualidade. São elas: *Romeu e Julieta, Faca sem Ponta Galinha sem Pé* e *Uma História com Mil Macacos*.

A infância para a escritora é uma fase diferenciada, podemos ver isso nos livros que buscam passar ao leitor novos conhecimentos, relações com a vida cotidiana, imaginação e, o essencial, muito prazer aos pequenos leitores.

Segundo Tatiana Belinky:

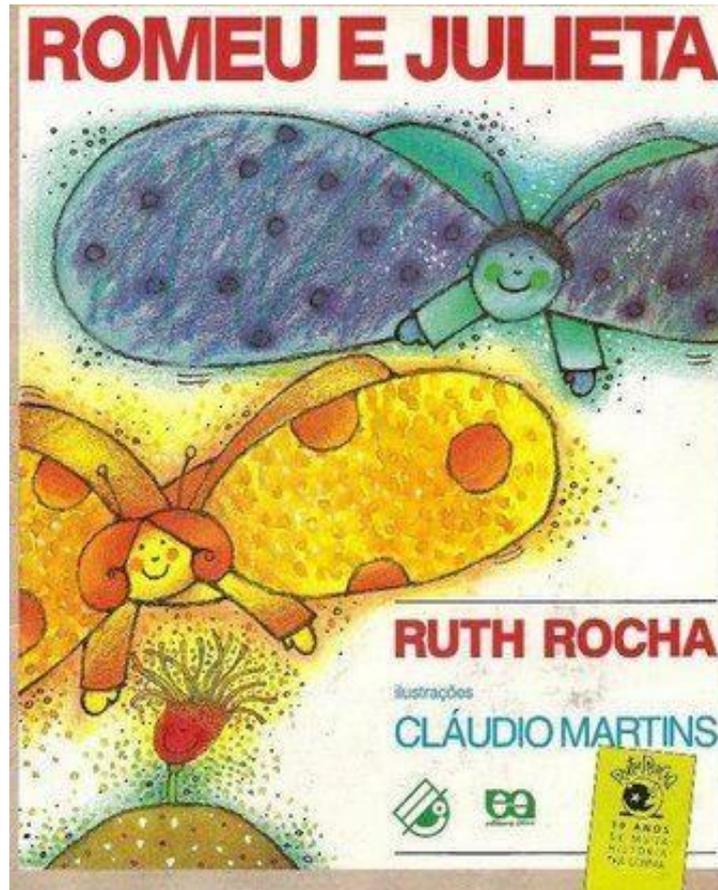
Os livros para crianças escritos por Ruth Rocha para as diversas faixas etárias são sempre interessantes, renovadores, instigantes, enriquecedores e divertidos levando a criança a rir, a pensar, pois a autora respeita a inteligência da criança sem tentar “fazer-lhe a cabeça”, mas sim procurando fazer com que os pequenos desenvolvam a observação, o senso crítico, e o senso de humor, despertando-lhes a atenção para vida, para o mundo, levando-os a enxergar problemas como a injustiça, o autoritarismo, a opressão, bem como a vontade de resistir-lhes e combatê-los, tudo isto numa linguagem que é uma atração por si mesma (*apud* MIGUEL, 2006, p. 56).

Desse modo, a sua literatura tornou-se conhecida e a apreciada. Para escolhermos as três obras para análise da presente investigação, identificamos estabelecemos como critério a relação da obra com outros textos, ou seja, de modo que selecionamos textos que permitam que novos sentidos sejam construídos e acrescidos à capacidade crítica do leitor.

3.2.1 *Romeu e Julieta*

A história infantil *Romeu e Julieta* foi publicada originalmente no ano de 1969 e encontra-se na série *Vou te Contar!*. A edição utilizada nessa pesquisa é de 1997 da Editora Ática e contém 40 páginas. É direcionada a crianças de sete a nove anos de idade. As ilustrações são coloridas, delicadas e encantadoras, feitas pelas mãos do artista Cláudio Martins.

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO *ROMEU E JULIETA*.



Fonte: Rocha (1997)

O livro relata a história de um reino que era dividido em cores: branco, amarelo, azul, vermelho e preto. Assim, borboletas brancas ficavam apenas no canteiro branco, azuis apenas no canteiro azul e assim por diante. No canteiro amarelo havia uma borboleta chamada Julieta que adorava voar; ela queria conhecer outros canteiros de outras cores, mas isso era proibido, pois cada borboleta deveria ficar apenas no canteiro de sua cor.

Já no canteiro azul havia uma família de borboletas que tinha um filho chamado Romeu. Como Julieta, ele adorava voar. Os pais de Romeu também o alertavam a sair por outros canteiros. Mas Romeu queria muito conhecer outros cheiros, outras cores e fazer novos amigos.

Um dia, algo diferente aconteceu, seu amigo Ventinho o convidou para ir ao canteiro das margaridas que estavam lindas; como Romeu estava cheio de curiosidades foi junto com Ventinho. Lá conheceu Julieta, tornaram-se amigos e foram em busca de novas aventuras.

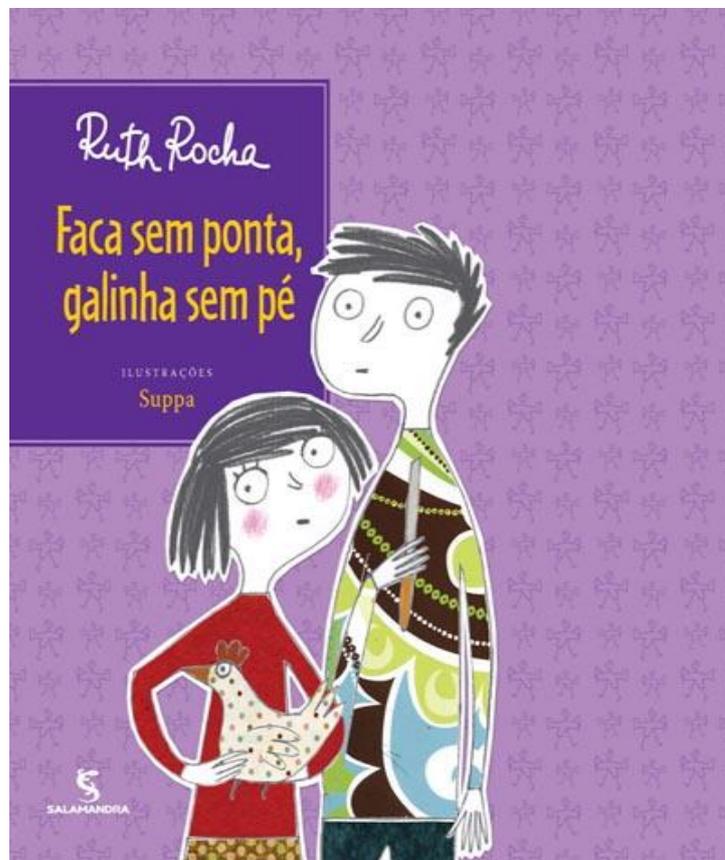
Assim se desenrola a história infantil de Romeu e Julieta, uma obra encantadora, que faz todos os leitores abrirem os caminhos da imaginação. Além disso, ela aborda contextos importantes como o valor da amizade, a descoberta de novos mundos e a família.

Enfim, podemos dizer que a autora abusou da sua criatividade, pois, desenvolveu essa obra de tal maneira que hoje é considerada um de seus clássicos infantis mais importantes.

3.2.2 *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*

Faca sem Ponta, Galinha sem Pé é um dos oito livros da série *Toda criança do Mundo*, publicado pela Editora Salamandra. A obra apresenta ilustrações divertidas e coloridas da Ilustradora Paulista Suppa e contém 32 páginas. Sua primeira publicação foi no ano de 1983.

FIGURA 2- CAPA DO LIVRO *FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ*.



Fonte: Rocha (2013)

Na obra *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, a autora faz um relato sobre a vida de duas crianças, a educação cobrada pelos pais e também aborda questões de gênero, discutindo, por exemplo, o fato de meninos só brincarem com meninos e fazerem apenas atividades de meninos. Enquanto meninas devem brincar com meninas e fazerem coisas de meninas.

Na obra, mostra-se como a personagem fica revoltada ao ter que brincar somente com o que é previamente determinado para uma menina, ou então brincar com coisas que não sejam perigosas para ela. Essa proibição faz com que ela brigue e discuta muito com o irmão chamado Pedro. Durante a leitura da obra, pode-se notar a implicância entre os irmãos e o posicionamento dos pais na educação e controle dos filhos.

Até que certo dia, quando retornam da escola, encontram um arco-íris; depois que passarem por baixo dele, sentiram-se estranhos, pois haviam trocado de corpo.

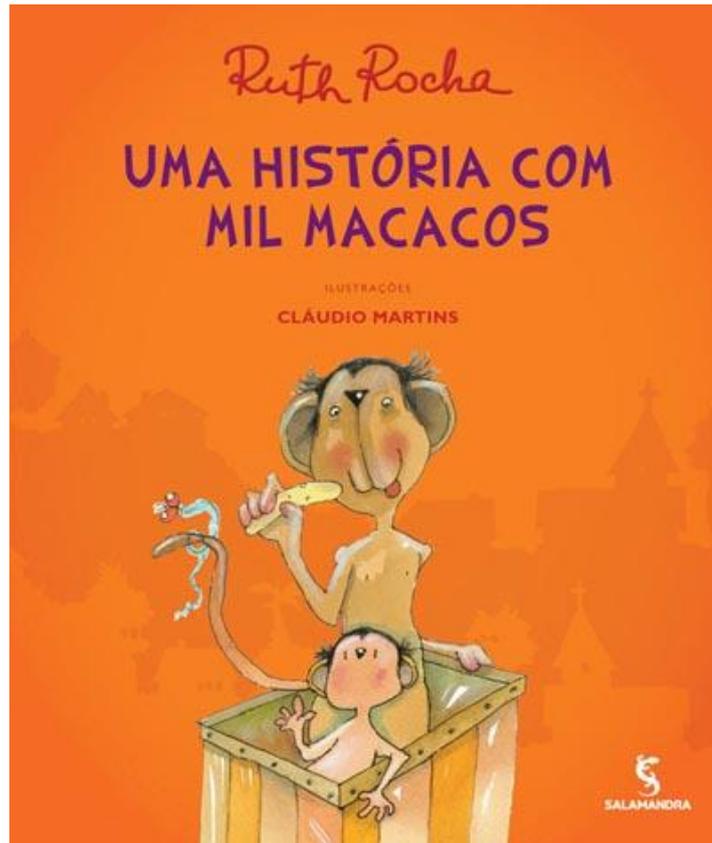
Após esse acontecimento, a história começa a desenrolar-se, apresentando a busca dos dois irmãos para reverter à situação. Posto isso, podemos destacar que essa obra aborda um assunto muito relevante nos dias de hoje, questões de gênero. Apesar de ter sido escrita em 1983 e fazer referência a diferença entre as brincadeiras de cada sexo, o texto aborda um tema questionado pelas crianças atualmente e cada vez mais exposto à sociedade.

Por isso, podemos dizer que essa obra, acrescenta muito na vida dos leitores, pelo seu grau de compatibilidade com os acontecimentos da vida. Além de proporcionar aos leitores mirins momentos prazerosos de muita imaginação.

3.2.3 Uma História com Mil Macacos

O livro é destinado a crianças de sete a nove anos, também está na série *Vou te Contar!*. As ilustrações são do autor Cláudio Martins, muito bem apresentadas, pois prendem a atenção do leitor por sua originalidade. Foi publicado pela editora Salamandra e contém 32 páginas, originalmente publicado no ano de 1988.

FIGURA 3 – CAPA DO LIVRO *UMA HISTÓRIA COM MIL MACACOS*



Fonte: Rocha (1997)

O livro relata a história de um cientista chamado Eduardo Quaresma, que faz experiências com a pretensão de achar a cura de algumas doenças. Para que isso seja possível, são necessários alguns macacos. Assim, ele foi à busca de alguns deles. Como em sua cidade não havia essa qualidade de animal, recorreu ao seu amigo Jeremias da Transamazônica.

O cientista foi até o correio enviou um telegrama ao amigo. Após o envio do começaram a chegar os macacos. A vida do cientista após esse acontecimento começa a mudar completamente e tornar-se muito turbulenta.

Ruth Rocha, nessa obra, faz com que os leitores prendam-se aos fatos do começo ao fim. Os macacos são destacados como ponto principal e gerador dos conflitos. Além disso, ela também destaca a comunicação como um fator importante.

Desse modo, podemos destacar que essa e muitas obras infantis da autora são magníficas, pois, utilizam a imaginação, a fantasia, o encantamento, que a criança obtém no ato da leitura. Ruth Rocha proporciona relações como essas, a partir do seu gosto por escrever para o público infantil.

4. O LEITOR CRÍTICO E A INTERTEXTUALIDADE

Para falar sobre o leitor crítico e como ele é capacitado para tal função, é importante conhecer o significado de cada palavra para ampliar o conhecimento sobre o assunto. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, leitor significa: “aquele que lê para si, mentalmente, ou para outrem, em voz alta, textos escritos; ledor; que ou aquele que tem o hábito de ler [...]; diz-se de ou aparelho que realiza leitura de códigos, sinais, dados microfilmados etc”. Por sua vez, segundo a mesma fonte, o crítico “faz a análise de; analítico; que julga, faz a apreciação, a crítica de obra de arte, ciência, comportamentos, costumes; que avalia competentemente, distingue o verdadeiro do falso, o bom do mau; indivíduo que faz crítica” [...].

Tendo em vista esses significados para as noções de leitor e crítico, cabe agora lembrar que a escola, o professor, o livro, as situações sociais e culturais do mundo de hoje, também influenciam na transformação e no desenvolvimento da mentalidade crítica de um leitor.

Há um grande número de fatores que podem influenciar a determinação de conceitos e valores. Coelho (2000) comenta, por exemplo, sobre como os conceitos de o belo e o horrível são determinados no contexto cultural, uma vez que estão sujeitos, nos dias de hoje, à forte influência do pós-modernismo em do cotidiano, da tecnologia eletrônica de massa, as quais vêm transformando o estilo de vida e os valores de adultos, adolescentes e crianças.

Essa tecnologia tem resultado em equívocos de informação, que envolvem a realidade concreta e desafiante, onde se tornam cada vez mais necessárias novas medidas de reflexão sobre a Educação e o Ensino, pois, segundo Coelho, é “nessa área que os novos princípios ordenadores da sociedade serão definidos, equacionados e transmitidos a todos, para que uma nova civilização se construa num amanhã próximo” (COELHO, 2000, p. 14).

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/ livro, seja no diálogo leitor/ texto estimulado pela escola. É ao livro, á palavra escrita, que atribuímos maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens[...] Como sabemos, o impulso para “ler”, para observar e compreender o espaço em que vive e os seres e as coisas com que convive, é condição básica do ser humano (COELHO, 2000, p.15 e 16).

Essas propriedades, características da contemporaneidade entram em tensão com a literatura que, por sua vez, promove segundo Marisa Lajolo (1993):

[...] Movimentos de ajustes sutis e constantes, tanto gera comportamentos, sentimentos e atitudes, quanto, prevendo-os, dirige-os, reforça-os, matiza-os, atenua-os; pode reverte-los, alterá-los. É, pois, por atuar na construção, difusão e alteração de sensibilidades, de representações e do imaginário coletivo, que a literatura torna-se fator importante na imagem que socialmente circula, por exemplo, de criança e jovem (LAJOLO, 1993, p.27).

A entrada no universo literário é obtida mediante a leitura. Vânia Maria Resende (1997) fala que a leitura possui uma grande abrangência de sentidos, ler significa colher, a etimologia da palavra ler, apresentada pelo dicionário segundo ela, significa ajuntar, colher e recolher. “O sujeito, observador do mundo, recolhe significados ou, como se estivesse em face de um espelho, projeta no mundo o seu olhar que vê até onde a própria vista alcança”. Ler e escrever são atos que envolvem a subjetividade em relação a uma série de outros fatores, como explica Resende:

Os condicionamentos externos (ação ou fato de tornar dependente) fortalecem os canais de recepção do sujeito, ele recolherá e desenvolverá modificado, desconfiança e atenção em face do mundo. O papel da escola também é fundamental na orientação de ler e escrever, já que a escola dá ao processo alfabetizador é fator determinante de uma ótica de leitura que se instaura no sujeito criticamente, ou não. Se a alfabetização toma direcionamentos críticos, tanto no seu ponto de partida como no seu prosseguimento, ela é capaz de assegurar modificações básicas nos níveis individual e social (RESENDE, 1997, p.12).

Ainda na perspectiva de Resende (1997), o livro na escola tem como finalidade a alfabetização, ele precisa atuar como um alargamento da visão de mundo e dos conhecimentos, possibilitando “uma leitura lúcida de si e de tudo com que o sujeito conviver”, (RESENDE, 1997, p.13). Agregando a essa posição, para Freire “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1982, p.11).

Em seguida serão apresentados exemplos de intertextualidade nas obras da autora Ruth Rocha, discutindo e analisando os conceitos de intertextualidade, leitura e leitor crítico e aprofundando os conhecimentos até então relatados.

5 ANÁLISE DAS OBRAS

Neste capítulo, iremos analisar três obras infantis da autora Ruth Rocha, que apresentam intertextualidade e contribuem de forma relevante para a capacitação dos pequenos leitores. As obras escolhidas para a análise são as já mencionadas: *Romeu e Julieta*; *Faca sem Ponta*, *Galinha sem Pé*; *Uma história com Mil Macacos*.

Como já vimos nos capítulos anteriores, na visão de autores como Koch, Elias (2015), Silva (2006) e outros, a intertextualidade é uma ferramenta importante na construção de novos sentidos, pois, ela permite que os leitores façam relações com outros textos, assim, conseqüentemente, há a produção de novos conhecimentos. De modo que o indivíduo vai aprimorando e desenvolvendo a sua sensibilidade crítica em cima dos diferentes contextos, a partir de cada leitura feita. Por isso, destacamos a importância da leitura e da aparição do termo intertextualidade na formação de um leitor crítico. Para confirmar essa concepção, discutiremos a seguir trechos que comprovem a intertextualidade nos textos em análise.

Claire Scorzi, relata em uma vídeo aula que a intertextualidade é um recurso “muito comum na literatura contemporânea” e que “estabelece um diálogo com obras anteriores”. O professor Pasquale ressalta também que a “intertextualidade é fundamental” para “captar, compreender, perceber e entender o que está sendo dito”, no texto em questão. Contudo, é necessário que o leitor contenha “informações, experiências, conhecimentos e cultura”, facilitando assim, o entendimento do texto, a partir de amplos conhecimentos que a leitura propicia. O professor Sidney Martins destaca que “quanto maior o meu conhecimento de mundo maior minha capacidade interpretativa e maior a capacidade de perceber a intertextualidade”.

5.1 *ROMEU E JULIETA*

Nesse viés, iniciaremos abordando o livro *Romeu e Julieta*, que já em seu título apresenta a intertextualidade, ao remeter-se à peça *Romeu e Julieta* escrita por William Shakespeare no final do século XVI. Nesse contexto, a intertextualidade acontece sem fonte implícita, modalidade na qual “escritor já pressupõe ser de conhecimento do leitor” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 77) a relação dos títulos. “Nesse

caso, exige-se do interlocutor uma busca na memória para a identificação do intertexto e dos objetos do produtor do texto ao inseri-lo no seu discurso” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 92).

Mesmo apresentando contextos, intencionalidades e serem destinadas a públicos diferentes, é possível relacionar as duas histórias. A história infantil permite o encontro de dois personagens, mas também a divisão dos reinos por cores, proibindo a relação de amizade de Romeu e Julieta. Vejamos no trecho: “Mas quando Julieta queria voar para o canteiro azul, sua mãe dizia: - Não, Julieta, cada borboleta no seu canteiro!”. O mesmo acontecia com Romeu quando seu pai dizia: “Lugar de borboleta azul é no canteiro azul. Sempre foi assim [...]” (ROCHA, p.43,1997). Nesses dois trechos, há uma intertextualidade implícita com a peça de Shakespeare, à medida que a os enredos apresentam a possível proibição no encontro dos personagens por conta da desunião familiar de ambas, isto é, a estrutura da narrativa de Rocha é análoga a do enredo da peça shakespeariana.

Desse modo, Ruth Rocha,

[...] não apresenta a fonte, porque pressupõe que faça parte do conhecimento textual do leitor. Então, para a produção de sentido, o leitor deve estabelecer o ‘diálogo’ proposto entre os textos e a razão de recorrência implícita a outro(s) texto(s) (KOCH; ELIAS, 2015, p. 93).

Quem apresenta conhecimento da peça de Shakespeare, identifica o amor proibido de Romeu e Julieta, pois ocorre a proibição da amizade das borboletas de maneira mais suave, divertida, uma vez que a narrativa de Ruth Rocha é destinada ao público infantil. Vejamos um trecho do romance *Romeu e Julieta* escrito por Shakespeare e traduzido por Ridendo Castigat Mores:

AMA – Romeu é o nome dele; é um dos Montecchios, filho único do vosso grande inimigo.
 JULIETA – Como do amor a inimizade me arde! Desconhecido e asnado muito tarde. Como esse mostro, o amor, brinca comigo: apaixonada ver-me do inimigo! (SHAKESPEARE, 2000, p. 48).

Nesse trecho do início do livro *Romeu e Julieta*, a ama descreve quem é o amado de Julieta, o qual havia encontrado apenas uma vez e já se apaixonado. curiosa quis saber seu nome, ao saber que era Romeu, um grande inimigo de sua família, Julieta fica decepcionada, tirando-lhe assim qualquer esperança de que esse

amor fosse permitido pela sua família. Assim, conclui-se já em um primeiro momento a proibição do romance entre Romeu e Julieta na narrativa de Shakespeare, havendo, portanto, uma relação implícita de intertextualidade, cujo ponto central é a interdição imposta aos jovens nas duas histórias.

Além dessa relação, é possível analisar a intertextualidade entre as personagens, pois, tanto na obra infantil quanto na tragédia Shakespeariana, elas são os protagonistas da história, sendo que as narrativas desenvolvem-se em torno deles.

Outra questão intertextual presente no livro é a cantiga de roda que está presente na história infantil,

“Apareceu a margarida,
olê, olê, olá...
Apareceu a margarida,
olê, seus cavaleiros...” (ROCHA, 1997).

Esse trecho da cantiga é retirado da música “Onde está a margarida?” uma cantiga popular muito tradicional e conhecida, além de ser cantada por um coro infantil. Vejamos a cantiga de roda original, disponível no *site* Letras.

Onde está a Margarida?
Olê, olê, olá!
Onde está a Margarida?
Olê, seus cavaleiros!
Ela está no seu castelo,
Olê, olê, olá!
Ela está no seu castelo,
Olê, seus cavaleiros!

Mas o muro é muito alto,
Olê, olê, olá!
Mas o muro é muito alto,
Olê, seus cavaleiros!

Eu tirando uma pedra,
Olê, olê, olá!
Eu tirando uma pedra,
Olê, seus cavaleiros!

Uma pedra não faz falta,
Olê, olê, olá!
Uma pedra não faz falta,
Olê, seus cavaleiros!

Eu tirando duas pedras,
Olê, olê, olá!

Eu tirando duas pedras,
Olê, seus cavaleiros!
Duas pedras não faz falta,
Olê, olê, olá!
Duas pedras não faz falta,
Olê, seus cavaleiros!

Apareceu a Margarida,
Olê, olê, olá!
Apareceu a Margarida,
Olê, seus cavaleiros!

Onde está a Margarida?
Olê, olê, olá!
Onde está a Margarida?
Está em Niterói
Tá no seu apartamento
Olê, olê, olá!

Tá no seu apartamento
A espera de um herói!
O apartamento é muito alto
É alto, sim senhor
O apartamento é muito alto
Mas tem elevador.

Nessa perspectiva, o leitor, a partir de seu repertório de conhecimento, poderá identificar a relação intertextual entre o trecho do livro e a cantiga infantil.

Segundo Koch; Elias:

[...] A intertextualidade é um elemento constituinte e construtivo do processo de escrita/leitura e compreende diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86).

Desse modo, as duas obras proporcionam relações de sentido uma com a outra e conseqüentemente a construção de novos sentidos, novos conhecimentos, que promovem o desenvolvimento crítico por parte de quem lê.

Na obra, Ruth Rocha utiliza vários elementos para produzir efeitos nos leitores, um deles são os ditos populares conhecimento cultural. Segundo Santos (2012, p. 1) “os provérbios são expressões populares que constituem parte do léxico da língua e estão presentes nas diversas esferas discursivas”. Destaca ainda, que os mesmos “são carregados de ideologia, polifonia, autoridade, sendo por muitas vezes tidos como uma verdade absoluta e são, dessa forma, consagrados por uma comunidade linguística que os passa de geração para geração” (SANTOS, 2012, p. 1). Assim, relacionamos a frase da narrativa *Romeu e Julieta* “cada borboleta no seu

canteiro!” com o ditado popular “Cada galinha no seu puleiro” ou “Cada macaco no seu galho”, uma vez que, promove uma mesma intenção e transmissão de um novo sentido, ao buscar na memória do leitor um dizer sobre outro dizer.

Na sequência, para concluir exemplos relacionados à intertextualidade no livro retiramos o último trecho do livro que diz:

Se todas as borboletas do mundo
Pudessem se dar as mãos,
Fariam uma grande roda,
Uma grande roda em volta do mundo (ROCHA, 1997).

Essa parte faz a conclusão da história contada por Ruth. O trecho representa a unificação de todos os reinos que antes eram divididos em cores. Aborda também, de uma maneira sutil, o preconceito do mundo, utilizando as borboletas como protagonistas e representantes das diferentes cores. As diferentes cores passam ao leitor os diferentes tipos de pessoas, diferentes culturas, classes sociais, etnias e raças. A autora faz uma adaptação da obra de Shakespeare, modificando o conteúdo da obra e minimizando o preconceito, de modo que a criança ao fazer a primeira leitura não se depare com situações desagradáveis do cotidiano, mas vagarosamente conheça este cenário.

Outra relação importante é o momento histórico em que foi escrita a primeira edição do livro *Romeu e Julieta* (1969), em meio a Ditadura militar (1964 a 1985), que impôs “[...] à população uma série de regras e quem não as cumprisse, seria severamente punido” (HECK, 2010, p. 4). As pessoas nesse período perderam o direito à liberdade, assim, de forma discreta Ruth Rocha consegue mostrar em sua literatura infantil, a partir da divisão de reinos as suas proibições. Consequentemente a partir das relações da obra, contexto histórico e situações cotidianas acontece a intertextualidade implícita, que promove ao pequeno leitor, o aprimoramento de novos conhecimentos.

5.2 *FACA SEM PONTA, GALINHA SEM PÉ*

Outro livro que escolhemos para mostrar a presença da intertextualidade é *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, que relata a relação familiar de dois irmãos. A obra também faz

Uma fusão entre a fala do adulto e a fala da criança, e, finalmente, em *Faca sem ponta, galinha sem pé* ocorre uma explosão do diálogo e o encontro do equilíbrio. Criança e adulto, então, já possuem falas diferenciadas e o narrador já não mimetiza tanto a fala infantil (MIGUEL, 2006, p. 62).

É também a partir dessa narrativa infantil que Ruth Rocha consegue “[...] abordar questões que estão presentes no dia a dia das crianças sem, no entanto, cair num realismo extremo” (MIGUEL, 2006, p.69).

Nesse livro, a intertextualidade aparece frequentemente a partir dos ditados populares e dizeres cotidianos. Segundo Miguel (2006, p.55-54):

Ruth Rocha sabe valorizar os provérbios populares e seu poder de síntese alia-se ao dado oral, que faz do dito popular o fecho das estrofes, em exemplos tais como: “o que os olhos não vêem o coração não sente”; “quem monta na garupa, não pega nunca na rédea”. Aos provérbios juntam-se também as frases feitas e os ditos populares “sua alma sua palma” que acentuados pela linguagem lúdica liga as crianças aos dados da tradição oral, que muitas vezes estão longe da sua realidade (MIGUEL, 2006, p. 55-56).

Para Koch (2014), os ditos populares são considerados “[...] enunciações que têm por origem um enunciador indeterminado, os quais fazem parte do repertório de uma comunidade” (KOCH, 2014, p. 64).

Já na primeira página, após a capa, aparece um ditado popular em que a autora faz a seguinte comparação “Faca sem ponta, galinha sem pé”, com “homem com homem, mulher com mulher” uma vez que a primeira expressão é utilizada como título da narrativa infantil, enquanto a segunda refere-se à identidade de cada um, ressaltando o machismo pela voz do menino quando ao chamar a mãe para ver o que a irmã aprontava; bem como pelo senhor Setúbal, no momento em que os irmãos trocam de corpo;

– Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!”; “- E tem outro problema e que estou pensando- disse seu Setúbal. – Está bem que a gente vista o Joano de homem.... Afinal as mulheres hoje em dia só querem se vestir de homem... Mas vestir a Pêdra de mulher... Não sei, não! E se ele, quer dizer, ela, virar homem outra vez? (ROCHA, 2013, p. 8 - 17).

Ainda em relação às frases apresentadas acima, podemos destacar a presença da intertextualidade implícita em relação às comparações feitas pela autora, isso porque, além do posicionamento machista em relação às falas dos

personagens, notamos também que a autora apresenta na obra alguns indícios sobre o assunto da diferença de gêneros, ou seja, ao utilizar o ditado “homem com homem, mulher com mulher” ela dá ênfase a questões da homossexualidade e heterossexualidade.

Como já foi comentado em capítulo anterior, a criança era considerada um sujeito diferente do adulto, porém com o passar das décadas ela conquistou seu próprio espaço e novas necessidades durante o desenvolvimento de sua capacidade de autocontrole. Assim ela também começou a interpretar algumas situações do dia a dia e a desvendar novas realidades sobre o mundo. Não obstante, na maioria das vezes, algumas situações sociais, como o caso da sexualidade na literatura, permanece escondida entre questões sociais e valores tradicionais.

A literatura “velha” e a “nova”, segundo Coelho (2000), possuem algumas diferenças quanto à sexualidade. Na literatura “velha”, a sexualidade era resultante da ética religiosa, ou seja, o produto literário sofria a coerção de uma sociedade que “estigmatizou o sexo como pecado”, proibindo tal ato fora do casamento. Em nosso século, os padrões tradicionais em relação ao homem e a mulher sofreram algumas rupturas, como por exemplo, a libertação do pecado, vendo o sexo como ato natural (COELHO, 2000, p. 22- 25).

Na obra, algumas frases remetem ao deboche da personagem Joana em relação à vaidade do irmão: “Quando Pedro botava camisa nova e se olhava no espelho, Joana já implicava: - Olha a mulherzinha! Como está vaidoso [...]” (ROCHA, 2013, p. 10), esse tom pejorativo indica que o irmão não está dentro dos padrões que ela esperava, isso porque ambas as personagens na história são criados pela família seguindo os valores padrão da sociedade.

Além disso, encontra-se na obra questões comuns no nosso dia a dia, como por exemplo: “- Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha....” (ROCHA, 2013, p. 7), frase normalmente proferida nas situações de convivência familiar e que propõe a padronização do gênero feminino.

Outras frases que também apresentam a divergência de gênero masculino e feminino são: “- Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com essa conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem!” “- Que

menina não joga futebol, que mulher é dentro de casa” (ROCHA, 2013, p.10- 19) destacando assim, o autoritarismo sobre a mulher e suas funções.

No decorrer da obra, são abordados diferentes ditos populares, um deles é “Onde já se viu mulher jogar futebol?”, esse dizer, muito conhecido por várias comunidades, é considerado um dizer do cotidiano, que expressa o preconceito com a mulher e com as funções que ela exerce. No caso da obra a menina sofre com o fato de não poder brincar do que gosta.

Outro provérbio descrito por Ruth Rocha é “Homem não chora!”; esse é um ato verbal muito conhecido na sociedade, ainda mais nas famílias tradicionais, que ainda veem o homem como papel fundamental da família, de força e garra justificando em função disso, o fato de ele não dever chorar, além disso, quem expressa os sentimentos nesse caso é a mulher, por ser mais frágil e delicada, na concepção dessas famílias.

Como podemos ver o livro *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé* é muito rico em intertextualidade utilizando diferentes provérbios do cotidiano. Esses provérbios permitem que o texto fique rico em cultura, bem como fazem o leitor obter ligações com fatos e acontecimentos rotineiros. “Cuba Riche salienta que o tom de contador de causos que Ruth Rocha retoma em sua narrativa torna sua obra muito mais próxima do leitor que vivencia de forma lúdica, mas critica a realidade do seu cotidiano” (RICHE apud MIGUEL, 2006, p.54).

Na sequência da narrativa, é exposto o provérbio “Numa menina não se bate nem com uma flor”, ditado que tenta ressaltar a delicadeza e fragilidade feminina, relacionando a mulher a uma flor.

É desse modo que “a autora sabe falar a língua dos pequenos usando amor, afeto, subversão, imaginação e cumplicidade” (MIGUEL, 2006, p. 56). Por meio dessas características apresentadas que o leitor, segundo Koch e Silva (2015, p. 19), a partir da atividade de leitura, ativa elementos como: “lugar social, vivências, relações com o outro, valores de comunidade, conhecimentos textuais” e o poder crítico sobre as coisas.

Além disso, Miguel destaca na obras de Ruth Rocha que:

[...] a aproximação do escritor adulto e leitor criança se dá pela valorização do mundo infantil pelo adulto, na tradução de problemas para as crianças que preocupam os grandes, ou por um terceiro caminho que, consiste em

aliar tema e linguagem tornando adultos e crianças cúmplices e vítimas de um mesmo preconceito (MIGUEL, 2006, p. 61).

Mais adiante, na obra, aparece um dito muito usado em diversas regiões do Brasil: “Parece moleque! Moleque é o seu nariz!”, essa expressão é utilizada para meninas que gostam e participam de atividades que “dizem ser de meninos”, ou seja, que a sociedade classifica como atividades masculinas.

E o último exemplo retirado da narrativa infantil é um relato supersticioso da passagem por baixo do arco-íris, que é descrito da seguinte forma: “Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem” (ROCHA, 2013, p.12). Essa superstição relaciona-se com outra lenda que diz que, no fim de um arco-íris há sempre um pote de ouro, a relação entre o pote de ouro e a mudança de sexo proporciona aspectos de intertextualidade entres as duas superstições.

Essas situações nos fazem lembrar contextos recorrentes no nosso dia-a-dia, uma vez que repertórios linguísticos como esses estão diariamente na linguagem verbal de toda a humanidade. O conhecimento e o entendimento de um dito popular dependerá muito do acervo cultural que cada leitor carrega.

Por serem de conhecimento coletivo os provérbios são repertórios de linguagem que estiveram em contato com muitas pessoas que conseqüentemente, repassaram a outras, ou seja, eles estão em constante circulação verbal.

Ao usar-se um provérbio, produz-se uma ‘enunciação – eco’ de um número ilimitado de enunciações anteriores de um mesmo provérbio, cuja verdade é garantida pelo enunciador genérico, representante da opinião geral, da ‘vox populi’, do saber comum da coletividade” (KOCH, 2014, p. 64).

Sendo assim, podemos concluir que os provérbios são de domínio do povo em geral que, a partir das diferentes culturas, apresentam uma verdade através do enunciador, que materializa a opinião de todos que partilham a mesma ideia.

Em *Faca sem Ponta, Galinha sem Pé*, Ruth Rocha mostra o preconceito entre os gêneros e denuncia a visão que muitos têm de inferioridade da mulher *versus* homem. A autora ainda expõe o pensamento da sociedade quanto aos provérbios populares conhecidos, fazendo com que o pequeno leitor interaja e conheça as questões sociais e culturais em que está inserido.

5.3 UMA HISTÓRIA COM MIL MACACOS

As obras da autora Ruth Rocha possuem características de uma literatura inovadora, influenciada pelos acontecimentos e revoluções dos anos 1970. É o caso da obra *Uma história com Mil Macacos*. Nesse período, as mudanças ocasionadas pelo pós-modernismo foram sentidas pela Literatura Infantil e Juvenil, contribuindo para a quebra da perspectiva estética dos anos anteriores. Outro fator importante dessa época foi à quebra do didatismo e moralismo presente nas obras, desenvolvendo-se a partir deste período, obras com ideias mais abrangentes, valorizando a criança e dando a ela a oportunidade de conhecer novos contextos por meio da leitura.

Miguel (2006), em uma análise sobre a bibliografia da autora Ruth Rocha, destaca algumas de suas características literárias:

Dona de um texto inovador que apresenta sempre um discurso rico, em constante diálogo com o seu tempo a autora está sempre a interagir com tudo que já se produziu no conjunto de textos que define uma literatura. Seu discurso estrutura-se em diferentes níveis, em diversas linguagens e maneiras, sempre por meio dos mais variados recursos e sem essa técnica sua obra não transcenderia o imediatismo do consumo rápido e da linguagem descartável. Sua produção também estabelece um diálogo interno que lhe possibilita sempre se renovar e enriquecer. São traços marcantes de sua escrita: o humor e a linguagem (MIGUEL, 2006, p.37)

Ruth Rocha utiliza a linguagem simples em forma de narrativa e diálogos curtos. A história é contada pelo narrador. As ilustrações aparecem durante toda a obra chamando atenção do leitor. Outro argumento que chama à atenção é quanto ao uso de algumas palavras em caixa alta, durante a passagem das frases: Cientista, Eduardo Quaresma, Comportamento, Jardim zoológico, Telegrama, Jeremias, Telegrafista, Trem das duas, Espantado, Exagero, Galinhas, Maluco, Desesperado, Grave, Preço da banana, Macacos etc.

Percebe-se também ao final da história e na parte de trás da capa do livro, o uso da poesia na obra da autora; de maneira irônica e animada descreve o momento da fuga do cientista e ainda faz uma pequena apresentação da história.

Eu vou-me embora
Desta cidade,

Mas deixo todos os
 Meus bens para
 O meu querido amigo, Zeca
 Telegrafista.
 Eduardo Quaresma (ROCHA, 2009 p. 28).

Se um macaco incomoda muita gente,
 Imagine mil, chegando de repente,
 Numa pequena cidade do interior,
 Parece até filme de terror!
 E a cidade inteira ficou chocada ao sofrer a invasão da macacada
 (ROCHA, 2009, capa final).

A autora proporciona ao leitor o conhecimento sobre a “tecnologia” que existia no seu tempo, quando as primeiras máquinas chegaram ao país, trazendo consigo as mudanças tecnológicas; o telégrafo, a televisão, o rádio, entre outros. Durante a apresentação da obra, o leitor consegue também identificar algumas profissões e suas ferramentas de trabalho, como por exemplo, o telegrama usado para mandar cartas e comunicar outras pessoas.

“Por isso, o doutor Quaresma mandou um TELEGRAMA para um amigo dele, lá na transamazônica”.
 “[...] O telegrama era assim: Preciso de macacos para meus estudos. Mande 1 ou 2 macacos, Abraços.
 Quaresma” (ROCHA, 2009 p.7 - 8).

Miguel diz ainda que a autora possui uma crítica implícita em suas obras e que o implícito é descoberto por meio do humor usado por ela para falar sobre os acontecimentos de seu tempo, nas palavras do autor “o humor como uma arma para inverter valores, princípios, comportamentos, conselhos, contrariando sempre as mensagens conformistas e o conservadorismo reinante nos contos de fadas e mesmo nas narrativas de aventuras” (MIGUEL, 2006 p. 37). Ainda o autor complementa que:

As características mais relevantes de seu estilo são: bom humor, espírito lúdico ou parodístico, resgate do passado por meio da reinvenção das histórias antigas, consciência crítica acessível ao espírito infantil, linguagem dialogante, coloquial, fluente e viva, consciência do momento de crise e de transformações que o século XX atravessa, entusiasmo pela vida, confiança no poder transformador do homem e esperança.[...] No terreno da ficção, dialogar com seu tempo significa mandar recados para os contemporâneos. Implica, além disso, dialogar com tudo o que já se produziu, na longa cadeia de escritores e textos, cujo conjunto configura uma literatura. O diálogo de Ruth Rocha se perfaz de diferentes maneiras, em diversas linguagens, estruturas e níveis, por meio de vários recursos (MIGUEL, 2006, p. 49).

Essas características também são vistas nas obras de outros autores como Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Lygia Fagundes Telles, entre outros que fizeram parte das revoluções estéticas, literárias e são conhecidos por suas produções literárias contemporâneas.

No caso da intertextualidade, podemos dizer que ela pode originar-se também do processo do texto, ou seja, a relação de uma obra com outras obras literárias que o próprio autor realizou.

Uma história com Mil Macacos pode ser considerada uma história que contém intertextualidade implícita, pois faz uma releitura, uma reinterpretação de um conto chamado *Macacos me Mordam* do autor Fernando Sabino, produzido no ano de 1986, marcado pela passagem do pós-modernismo. A expressão “Macacos me Mordam” também repercutiu muito em desenhos animados na década de 1970 até 1990. Esta era uma frase frequentemente proferida pelo chamado Marinheiro Popeye. Segundo a revista online Abril, a expressão originou-se de uma frase proferida pelo Conde brasileiro d’Eu durante a guerra do Paraguai e referia-se à consequência de uma guerra perdida para os paraguaios. O termo foi usado de forma racista, para chamar a atenção dos soldados brasileiros.

Outros comentam que a expressão originou-se do livro “evolução das espécies” e logo em seguida repercutiu pelo cinema com o filme e seriado “O Planeta dos Macacos”.

A intertextualidade encontrada na história da autora Ruth Rocha, que reconstrói a ideia de um novo conto adaptado para o público infantil, também pode ser chamada de paráfrase que, segundo Miguel, tem um caráter ocioso.

Todo texto pressupõe várias classes de discurso, contemporâneos ou anteriores, e se apropria deles para confirma-los ou recusá-los, mas de qualquer forma, para possuí-los e de tal sorte que o corpus que precede o texto age, pois, como uma pressuposição generalizada, assim, todo o texto está sob a jurisdição de outros discursos que lhe impõem um universo (SILVA, 2006, p. 19)

Essas características são encontradas em alguns momentos da obra *Uma História Com Mil Macacos*; um dos trechos que podem ser comparados está exposta no início da história. Na obra original, Sabino inicia sua narrativa, *Macacos me Mordam*, da seguinte maneira:

Morador de uma cidade do interior de Minas me deu conhecimento do fato: diz ele que há tempos um cientista local passou telegrama para outro cientista, amigo seu, residente em Manaus: “Favor providenciar remessa 1 ou 2 macacos”.

Precisava fazer algumas inoculações em macacos, animal difícil de ser encontrado na localidade. Um belo dia, já esquecido da encomenda, recebeu resposta: “Providenciada remessa 60 restantes seguirá oportunamente” (SABINO, 1986, p.128).

Nesse trecho Sabino (1986) apresenta um vocabulário mais complexo, de difícil entendimento para leitores em processo de capacitação da leitura. Já a autora Ruth Rocha busca dialogar com a obra, adaptando esse primeiro trecho, para que a criança consiga sozinha entender o todo.

Lá na minha terra morava um grande cientista: o doutor Eduardo Quaresma. Ele estava estudando a personalidade de diversos animais. Para isso, ele precisava observar esses animais. Então um dia o doutor precisou arranjar alguns macacos, para observar o comportamento deles. Na minha cidade não tem jardim Zoológico. E mesmo que tivesse, eu acho que os zoológicos não andam emprestando bichos sem mais nem menos...[...] o telegrama era assim: “preciso de macacos para meus estudos. Mande 1 ou 2 macacos, abraços. Quaresma” (ROCHA, 2009, p.5, 6 e 8)

Levando em consideração as características da intertextualidade, notamos que Ruth Rocha aborda palavras simples que normalmente são do cotidiano da criança, proporcionando-lhe uma leitura agradável que condiga com sua realidade. A autora retrata lugares simples na história, espaço que pode ser identificado não só pelas palavras, mas também pela imagem. As funções das personagens também estão bem esclarecidas, o engano durante a reprodução da carta que gera toda a confusão da história é bem apresentado e isso conseqüentemente é muito importante para quem lê, já que esses fatores serão o elo entre o leitor e o texto.

Se o leitor encontrar alguma dificuldade de entendimento, deverá observar outras significações além das letras, que seriam os diferentes signos, sinais, símbolos, gráficos e até os silêncios. “Através de vários códigos o sujeito é um leitor, ler em termos fundamentais, seria ato sempre humano, uma vez que colher sentidos implicaria respostas próprias, pessoais, considerando o todo do ser que percebe, pensa, sente e imagina” (RESENDE, 1997, p.15). Esses fatores juntamente com o conhecimento de mundo deverão contribuir para a melhor interpretação do texto.

A função do leitor quanto à intertextualidade é pôr em funcionamento o texto, ou seja, o leitor deve aos poucos coletar, recriar o que está omitido, preenchendo as

lacunas do texto e desvendando o que se oculta entre os dizeres do texto. Por isso um leitor crítico deve identificar a existência de outra base textual; possuir conhecimentos relevantes sobre o texto; pressupor uma coerência temática na construção do texto; observar a presença mínima ou suficiente de contextos situacionais: espaço e tempo (BAKHTIN, 1997). Nas palavras de Bakhtin:

Um leitor crítico busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; [...] deve ser capaz de construir o universo de ficção a partir das indicações que lhe são fornecidas; [...] refaz o percurso do autor; [...] sujeito do processo de ler e não objetos, receptáculo de informações (BAKHTIN, 1997, p.87).

Na obra, a intertextualidade também está presente em pequenas frases proferidas no dia a dia, como por exemplo: “sem mais nem menos”, “um tal de [...] não sei do que”, “caiu das nuvens”, “uma verdadeira macacada”, “a macacada é grande” (ROCHA, 2009, p.6-7-12-16-18-20). Essas pequenas expressões fazem parte da intertextualidade, já que lembram ditados populares, proporcionando ao leitor conhecer novas palavras e expressões usadas antes mesmo deles nascerem.

Ruth Rocha sabe valorizar os provérbios populares e seu poder de síntese alia-se ao dado oral, que faz do dito popular o fecho das estrofes, em exemplos tais como: “o que os olhos não vêem o coração não sente”; “quem monta na garupa, não pega nunca na rédea”. Aos provérbios juntam-se também as frases feitas e os ditos populares “sua alma sua palma” que acentuados pela linguagem lúdica liga as crianças aos dados da tradição oral, quem muitas vezes estão longe da sua realidade (MIGUEL, 2006, p.54).

Entretanto, essas expressões querem proporcionar aos leitores novos amplos significados, como por exemplo, o significado da expressão “caiu das nuvens” muito mais que uma leitura superficial quer dizer: “Espantar-se; ter uma grande surpresa” (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2009). Enquanto as outras expressões são lembradas como palavras proferidas em situações do dia a dia. Podemos concluir dizendo que o uso dessas palavras, expressões e representações da história usadas pela autora tem a finalidade de produzir uma ampla imaginação de quem lê, retratando situações comuns do cotidiano por meio de uma linguagem simples.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apresentar o amplo conhecimento que a literatura proporciona ao leitor. Expor também o processo que o leitor percorre até tornar-se um leitor crítico. Mostrar a intertextualidade em três obras selecionadas da autora Ruth Rocha, e suas contribuições para o desenvolvimento do leitor mirim.

Para apresentar esses resultados, apresentamos diferentes concepções sobre infância, bem como, contemplamos posições teóricas sobre a importância da leitura para o desenvolvimento do leitor crítico e a identificação da intertextualidade. A análise da intertextual ocorreu a partir de teorias que embasam o tema. A partir dessas análises foi possível observar que elementos desse critério textual são importantes para que o leitor se desenvolva e atribua novos conhecimentos além daqueles já obtidos antes da leitura.

Nesse ponto de vista, podemos destacar a leitura como o aspecto fundamental e embasador desse trabalho, pois é a partir da concepção de leitura que o leitor se desenvolve e adquire competências distintas, como já destacamos a partir das teorias de Koch e Elias (2015), pois, quanto mais repertório de leitura o leitor obtiver, mais ele consegue identificar as diversas situações que o texto proporciona.

Como dizia Paulo Freire (1982), em um primeiro momento fazemos a leitura do mundo e depois a das palavras. Ou seja, essa concepção refere-se à infância, em um primeiro momento enquanto estamos conhecendo diferentes circunstâncias a partir da convivência social, em um segundo momento a alfabetização que permitirá fazermos também a leitura das palavras, assim, o leitor ampliará o conhecimento já existente sobre todas as coisas.

O período da infância, como já foi descrito em nossa pesquisa, é um momento muito importante para o desenvolvimento da criança, são expostas muitas capacidades, fases de aprendizagem distintas, e a leitura é fundamental nesse processo, uma vez que, proporciona muito conhecimento à criança, além de promover a criticidade sobre diversas questões que envolvem a sociedade diariamente.

Por isso, foi necessário mostrar o desenvolvimento da infância e seu contexto histórico, as dificuldades enfrentadas até ser reconhecida. A partir dessa mudança importante para o desenvolvimento da criança, introduziu-se a leitura e a escrita, elementos satisfatórios para a evolução dessa fase que ficou anos sem estímulos. Os primeiros livros foram escritos com intuito educativo, mas depois desses apresentaram-se histórias que permitem além da construção de conhecimentos o prazer, que é fundamental para desenvolver o gosto pela leitura.

A partir da introdução do ato da leitura, diariamente se desenvolve um leitor crítico, assim o indivíduo reconhecerá a relação de um texto em outro texto, pois o mesmo discorre sobre vários assuntos e percebe coisas mais profundas em um texto, que um leitor iniciante ainda não percebe. Como é o caso da intertextualidade, que para o indivíduo reconhecer deve apresentar um repertório de leitura e conhecimento cultural grande, para fazer as relações existentes entre a variedade de ditados populares e a linguagem que faz parte da cultura de cada região, para que assim consiga identificar qual texto está inserido em outro.

Outra questão relevante destacada em nossa pesquisa é a forma como o autor escreve suas obras. Nas obras analisadas de Ruth Rocha, observamos a criatividade da autora ao expor diversas situações de relações com o cotidiano, entre elas, os ditos populares, que necessitam do leitor mirim, conhecimento cultural. Além disso, trechos e paráfrases de outros textos, que promovem a busca na memória de um novo sentido construído.

Por essa razão, as obras literárias, além de proporcionar em prazer e imaginação, também proporcionam muito conhecimento e permitem ao pequeno leitor novos mundos, novas situações e muita contribuição no desenvolvimento de novos significados.

Por fim, ao desenvolver esse trabalho, percebemos que desde o contexto histórico, até a forma como a educação é apresentada à criança, há fatores que influenciam na formação de um leitor crítico e também no reconhecimento da intertextualidade presente nas diversas literaturas.

7 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio C.; LOBO-SOUSA, Ana C. **Considerações sobre a Intertextualidade no hipertexto**. Palhoça: Santa Catarina, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRENNAN, Ilan. **A condenação de Emília**. O politicamente correto na literatura infantil. 1. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CALDEIRA, Laura B. **O Conceito de Infância no decorrer da história**. Minas Gerais: UEMC, 2004. Disponível em: <
<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf> >. Acesso em: 22 ago. 2017.

CARVALHAL, Tânia F. **Literatura comparada**. 45. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: ED. Moderna, 2000.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS. Língua Portuguesa. Expressões populares: significados. São Paulo: Objetiva, 2009.

FAILLA, Zoara. **Retrato da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

HECK, Diana M. **Ruth Rocha: um viés crítico de escritura**. Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: <
http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2021/RUTH%

20ROCHA%20UM%20VIES%20CRITICO%20DE%20ESCRITURA.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2017.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LAC CONCURSOS. AULA 17/38 - INTERTEXTUALIDADE - LÍNGUA PORTUGUESA - SIDNEY MARTINS. DISPONÍVEL EM: < HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=QRCNUMVVB9M >. ACESSO EM: 22 AGO. 2017.

LAJOLO, MARISA; ZILBERMAN, REGINA. LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: HISTÓRIA E HISTÓRIAS. 6. ED. SÃO PAULO: EDITORA ÁTICA, 2009.

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

LETRAS. **Onde está a Margarida?** Disponível em: < <https://www.letras.com.br/cantigas-populares/onde-esta-a-margarida> >. Acesso em: 02 nov. 2017.

LUSTIG, A. L. ET AL. CRIANÇA E INFÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL. MATO GROSSO: UNEMAT, 2003. DISPONÍVEL EM: < HTTP://WWW.EDUCADORES.DIAADIA.PR.GOV.BR/ARQUIVOS/FILE/2010/ARTIGOS_TESSES/PEDAGOGIA/O_CONCEITO_DE_INFANCIA_NO_DECORRER_DA_HISTORIA.PDF >. ACESSO EM: 07 AGO. 2017.

MIGUEL, Maria A. de F. **Ruth Rocha, página a página: bibliografia de e sobre a autora**. UNESP- São Paulo: Assis, 2006. Disponível em: < <file:///C:/Users/Acer/Desktop/TCC%20II%20atualizado/cp022398.pdf> >. Acesso em: 22 out. 2017.

OLIVEIRA, Ângela A. de .et al. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. FUNLEC - IESF, 2014. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/LEITURA%20NA%20ESCOLA%20ESPA%20C7O%20PARA%20GOSTAR%20DE%20LER.pdf >. Acesso em: 28 maio. 2017.

PASQUALE. **Interpretação de Texto – Intertextualidade**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=PE2HI8AzeZs> >. Acesso em: 22 ago. 2017.

RESENDE, Vânia M. **Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora**. São Paulo: Saraiva, 1997.

ROCHA, Ruth. **Biografia**. Disponível em: < <http://www.ruthrocha.com.br/biografia> >. Acesso em: 27 set. 2017.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Salamandra, 1997.

ROCHA, Ruth. **Uma história com mil macacos**. São Paulo: Salamandra, 2009.

SABINO, Fernando. **Os Melhores Contos de Fernando Sabino**. Rio de Janeiro: Record, 1986. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=999871> >. Acesso em: 20 de out. de 2017.

SANTOS, Maria José Moutinho. **Perspectivas sobre a Situação da Mulher no Século XVIII**. Universidade do Porto, 1981. Disponível em: < <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6529.pdf> >. Acesso em: 09 set. 2017.

SANTOS, Ana P. G. **Análise da Escolha Lexical no Estudo de Provérbios em LDP**. Uberlândia: Minas Gerais - UFMG, 2012.

SILVA, Emanuel C. **Prática de Leitura: Sentido e Intertextualidade**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

SCORZI, Claire. **Intertextualidade**. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=gu6uHNLD0Is> >. Acesso em: 22 ago. 2017.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Produção de Ridendo Castigat Mores. Fonte Digital, 2000. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf> > Acesso em: 24 out. 2017.

SUPER ABRIL. **Macacos me Mordam**. São Paulo, 2004. Disponível em: < <https://super.abril.com.br/tecnologia/macacos-me-mordam/> >. Acesso em: 26 out. 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.