

EIXO 11:
ESTUDOS DE LITERATURA
INFANTO JUVENIL

CONTANDO HISTÓRIAS E DESCOBRINDO O MUNDO: A LEITURA LITERÁRIA COMO SUPORTE PARA O ENSINO DO FLE PARA CRIANÇAS

Maria Rennally S. da SILVA (UFCG)¹

rennally.fr@hotmail.com

Josilene PINHEIRO-MARIZ (POS-LE/UFCG)²

jsmariz22@hotmail.com

RESUMO: Neste trabalho, pretendemos discutir como a leitura-fruição pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem do FLE (francês como língua estrangeira) para crianças, levando em consideração a leitura literária como um elemento estimulante para as novas descobertas. Tal perspectiva se baseia no fato de que a literatura possibilita a introdução da criança no universo dos fatos da linguagem através da contação de histórias e de cantigas de roda, por exemplo, promovendo uma imersão na língua em estudo e estimulando o imaginário infantil. Verificaremos, pois, se e como os livros didáticos voltados para os aprendizes na faixa etária entre quatro e oito anos de idade, propõem abordagens que envolvam os textos literários nesse processo de ensino/aprendizado. Assim, identificaremos quais textos literários podem ser inseridos nessa proposta de ensino em um espaço exolíngue, direcionando o ensino da língua francesa em conjunto com a literatura literária. Esse estudo tem características de pesquisa qualitativa e documental, pois levaremos em consideração a natureza do fenômeno investigado (MOREIRA; CALEFE, 2008). Teremos como aporte teórico algumas reflexões de Reyes (2010) sobre o texto literário como um meio de fruição; bem como alguns estudos de Vanthier (2009), situando a leitura literária como uma atividade lúdica que pode auxiliar no processo de aprendizagem do FLE. A partir desta pesquisa, veremos como a leitura literária pode ampliar o universo de descobertas da criança e propiciar o aprendizado do FLE através da construção de significados, inerente ao processo da aquisição da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Fruição; Literatura infantil; FLE para crianças.

1. Introdução

Levando em conta a facilidade que a criança tem para aprender uma língua estrangeira, graças às suas propensões cognitivas que são favoráveis a esse processo de aprendizagem, o papel do professor de línguas estrangeiras para crianças é o de estimular esse aprendizado, criando meios para que a criança entre em contato com a língua estrangeira em estudo a partir do universo lúdico, de modo que esse processo de ensino/aprendizado tenha a função de sensibilizar a criança, despertando-a desde cedo, para o aprendizado de línguas. Mas, será que existem caminhos que facilitem esse processo de ensino/aprendizado? Existem meios didáticos que podem ajudar o professor a conduzir os seus alunos de modo mais fácil, nesse processo? A partir dessa indagação, queremos, nessa pesquisa, discutir como a leitura-fruição pode auxiliar no processo de

¹ Aluna do Curso de Licenciatura em Letras Português e Francês, da Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB. E-mail: rennally.fr@hotmail.com.

² Professora adjunta da Unidade Acadêmica de Letras, UFCG, Campina Grande, PB. E-mail: jsmariz22@hotmail.com.

ensino/aprendizagem do FLE para crianças, levando em consideração a leitura literária como um elemento estimulante para as novas descobertas. Tal perspectiva se baseia no fato de que a literatura possibilita a introdução da criança no universo dos fatos da linguagem através da contação de histórias e de cantigas de roda, por exemplo, promovendo uma imersão na língua em estudo e estimulando o imaginário infantil.

Verificaremos, pois, se e como os livros didáticos voltados para os aprendizes na faixa etária entre quatro e oito anos de idade, propõem abordagens que envolvam os textos literários nesse processo de ensino/aprendizado. Assim, identificaremos quais textos literários podem ser inseridos nessa proposta de ensino em um espaço exolíngue, direcionando o ensino da língua francesa em conjunto com a literatura literária. Esse estudo tem características de pesquisa qualitativa e documental, pois levaremos em consideração a natureza do fenômeno investigado. Como corpus da pesquisa, temos três livros didáticos de francês para crianças estrangeiras, a saber: 1) *Lili, la petite grenouille*; 2) *Zigzag*; 3) *Tatou, le matou*. Esse estudo é um recorte da pesquisa PIBIC realizada no ano de 2012-2013.

Teremos como aporte teórico algumas reflexões de Reyes (2010) sobre o texto literário como um meio de fruição; bem como alguns estudos de Vanthier (2009), situando a leitura literária como uma atividade lúdica que pode auxiliar no processo de aprendizagem do FLE. A partir desta pesquisa, veremos como a leitura literária pode ampliar o universo de descobertas da criança e propiciar o aprendizado do FLE através da construção de significados, inerente ao processo da aquisição da linguagem.

Em um primeiro momento, situaremos a literatura enquanto uma arte que proporciona, ao leitor, o fenômeno cognitivo da *fruição*; logo depois, trataremos da leitura literária para crianças como uma atividade lúdica que proporciona, à criança, diversos benefícios intelectuais e humanizadores. E, por fim, trataremos da importância da leitura literária em aula de língua francesa para crianças, enfatizando a relevância do livro didático como um suporte para esse ensino, e analisando um caso específico em que um texto de natureza literária foi proposto como uma abordagem para se trabalhar aspectos culturais em um dos livros didáticos que constituem o corpus de nossa pesquisa.

Como resultados obtidos, tivemos, que, apesar dos autores dos livros didáticos de francês para crianças já terem percebido a importância de se apresentar textos literários, o número de textos de natureza literária que aparecem nos LD ainda é bastante baixo. Logo, gostaríamos de enfatizar a necessidade de se reforçar esse caminho, que conduz à leitura de fruição e que, conseqüentemente, auxilia no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, bem como na aprendizagem do francês como língua estrangeira. Ou seja, não se pode dissociar o ensino de língua do de literatura; pelo contrário, é preciso reforçar essa associação.

2. O texto literário como meio de fruição

Quando lemos um texto literário (doravante TL), diversas reações podem ser, em nós, evocadas; podemos gostar, ou não, de determinado poema; podemos chorar ao ler fatos trágicos ocorridos em um romance; podemos bolar de rir com acontecimentos cômicos em comédias ou, até mesmo, podemos sentir raiva da conduta de determinada personagem de uma novela, julgando-a como insensata, dentre outras reações.

Vejamus que, todas essas sensações, emoções e sentimentos em nós provocados, graças à experiência de contato com a leitura literária, não se constitui apenas como um caso de identificação com determinada obra artística; mas, esse contato vai além da experiência de identificação. Trata-se de um fenômeno complexo, de ordem cognitiva, sensível e inteligível, que promove, além da (des)construção e da apropriação de sentidos, uma experiência estética que envolve aspectos imaginativos e intelectuais, entendido por Barthes (*apud* RANKE; MAGALHÃES, 2011) como o fenômeno da *fruição*.

No dicionário *Hoais* (2001), a palavra *fruição* significa: ação ou efeito de gozo, de posse; do desfrute de algo; usufruir; deliciar-se; apreciar; júbilo; deleite; satisfação emocional. Como se pode ver, todos esses conceitos e sinônimos possuem conotações correspondentes às sensações de prazer e de deleite. Para Barthes (*apud*, RANKE; MAGALHÃES, op. cit.), é preciso fazer uma distinção entre o prazer enquanto contentamento e o prazer enquanto *fruição*/gozo; ambos são processos de *fruição*, porém, o segundo aparece em um grau mais elevado de *fruição* do leitor em relação ao texto.

O TL apresenta determinadas especificidades que contribuem para que o ato da leitura viabilize a *fruição*, a exemplo da sua organização linguística, que proporciona as ambiguidades e as plurissignificações, ou seja, no ato da leitura, as estruturas linguísticas estimulam a capacidade imaginativa do leitor para o ato da (re)criação de significados; unindo, assim, a razão e a afetividade como elementos cruciais no ato da interpretação e da (re)construção de sentidos, a partir das construções linguísticas dispostas no TL (HANKE; MAGALHÃES, 2011).

Desde a antiguidade, a literatura considerada como uma experiência de aproximação do prazer. Para Aristóteles (*apud* RANKE, 2012), filósofo grego da antiguidade, a literatura pode ser definida como a arte da palavra que imita a vida, a *mimese* que recria e amplia a estética da realidade e as suas possibilidades, cujos frutos proporcionados ao leitor são o prazer e o conhecimento.

Portanto, compreendemos a literatura como sendo uma arte essencial para o ser humano, que viabiliza a (re)criação de realidades, a vivência de inúmeras situações, o estímulo à capacidade imaginativa, a ampliação dos conhecimentos de mundo, desenvolve o senso crítico e instiga o equilíbrio emocional.

Segundo Cândido (2004), é o caráter humanizador da literatura, que leva o leitor a (re)organizar-se interiormente, a partir da organização e da coerência das palavras apresentadas no TL, bem como dos conflitos que nele são apresentados; logo, para ele:

(...) a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a *fruição* da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, op. cit., p. 186).

É preciso que, no ato da leitura literária, o leitor sinta prazer no processo de construção de significados de um texto, para que ele possa criar um gosto pela leitura literária (POSLANIEC, 2002). Ou seja, a leitura de *fruição* é o caminho que conduz o leitor no percurso de desvendamento dos múltiplos e possíveis sentidos de um texto.

Segundo Vieira (2008), um dos principais benefícios proporcionados pelo TL, está o estímulo à capacidade imaginativa do leitor: “Seja no papel de escritor ou de leitor, a literatura possibilita ao homem a expansão do seu potencial criador e imaginativo, satisfazendo sua necessidade de ficção” (VIEIRA, op. cit., p.442). Portanto, nesse estudo, consideramos a leitura literária como uma arte que estimula a imaginação, que amplia a sensibilidade estética do leitor e que contribui para com a formação do sujeito enquanto cidadão.

3. Leitura literária para crianças: uma aventura lúdica e inúmeras descobertas

Considerando todos os frutos anteriormente citados, provenientes da leitura literária, evidencia-se a urgente necessidade de dar início ao processo de letramento literário desde cedo, estimulando o leitor desde a sua infância, a ter uma aproximação mais efetiva do TL, para que vivencie experiências de fruição e, assim, cultive o hábito e o gosto pela leitura literária.

A partir dessa necessidade, no contexto da sala de aula, enxergamos o papel do professor enquanto instigador desse hábito pela leitura, como essencial para a formação leitora das crianças desde a fase da educação básica. Logo, a criação de um ambiente que incite a leitura literária dentro da sala de aula, especialmente quando se trata de crianças que ainda não são alfabetizadas, o estímulo ao letramento literário torna-se um desafio ainda maior para o professor.

Portanto, é preciso que o professor busque recursos que facilitem esse processo de estímulo à leitura literária, pois, como se trata de crianças, sabe-se que, apenas o caminho lúdico pode funcionar como ponto norteador para o professor, nesse percurso. Dentre vários meios que se pode encontrar para a condução desse processo, podemos destacar a importância de se trabalhar a partir da *contação de histórias*. Para Reyes (2010) a literatura conduz a criança a imergir no universo dos fatos da linguagem:

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem. (REYES, op. cit., p. 63).

A imersão da criança no universo da literatura pode ser promovida a partir de recursos visuais (imagens), uma vez que elas funcionam como uma espécie de convite que é feito à criança, para embarcar em um universo imaginário. Quando a criança percebe que, além de falar oralmente, ela pode, ainda, pensar e, mais que isso, que pode (re)criar um “mundo” imaginário, pode-se afirmar com propriedade que essa descoberta irá viabilizar a construção de uma memória linguística, e fará com que a criança sinta prazer em estar aprendendo, passeando entre uma língua e outra, entre uma cultura e outra, utilizando a sua própria capacidade imaginativa.

Para Vanthier (2009), as sensações que são evocadas na mente da criança, no ato da leitura literária, lhe proporciona uma experiência de inúmeras descobertas de

prazeres; dentre eles, o prazer da descoberta da língua; de situações; de encontro com personagens; enfim, o prazer da linguagem:

Les histoires plaisent aux enfants, elles les aident à grandir. L'enfant qui écoute une histoire et regarde les illustrations d'un album fait l'expérience de la langue et de l'image comme source de plaisirs : plaisir de la découverte des situations, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage. [...] L'enfant s'identifie à ce qui s'y actualise, en y trouvant une représentation de son vécu psychique, en y reconnaissant ses désirs, ses joies, ses peurs. À travers les lectures d'histoires, il a la possibilité de jouer avec la fiction, de stocker des images à travers lesquelles il se construit une mémoire linguistique et culturelle. La littérature de jeunesse constitue un terrain où l'enfant rencontre l'autre, autour du livre, à travers le partage de références fictionnelles qui s'entrecroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre. (VANTHIER, 2009, p. 61).³

Segundo Bruner (*apud* SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2011b), acontece entre a criança e o texto literário, uma espécie de negociação, que consiste em uma troca de propriedades de significado, uma vez que, enquanto a literatura oferece um caminho de entrada para a subjetividade, a criança confere sentido(s) ao texto narrativo, podendo ser até mesmo um sentido abstrato, a partir das possibilidades de interpretação dos textos literários.

Portanto, a leitura literária na primeira infância desperta a criança para o pensamento extralinguístico, incitando a sua capacidade de construir significados a partir do TL:

[...] A atividade da leitura literária passa a revelar seu conteúdo simbólico a partir do momento em que atenta o pensamento do indivíduo para o que é extralinguístico e, dessa maneira, faz com que o sujeito possa encontrar em tal atividade, chaves para realizar a construção de significados. Atividades lúdicas compreendidas por jogos, cantigas de roda e histórias de tradição oral também fazem parte do território linguístico-literário que permitem que o indivíduo infantil consiga extrapolar os fatos que são reais e adentrar no território imaginário que possibilita a plena expressão do pensamento em suas propriedades constituidoras de significados ideológicos (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2011b).

³ As histórias agradam as crianças, elas as ajudam a crescer. A criança que ouve uma história e vê as ilustrações de um álbum, tem uma experiência da língua e da imagem como uma fonte de prazeres: prazer da descoberta de situações, prazer do encontro de personagens, prazer da linguagem. [...] A criança se identifica e se atualiza a partir dessa experiência, encontrando uma representação de suas vivências psíquicas, reconhecendo seus desejos, suas alegrias, seus medos. Através de leituras de histórias, é possível brincar com a ficção, armazenar imagens através das quais se constrói uma memória linguística e cultural. A literatura infantil constitui um terreno onde a criança encontra o outro, em torno do livro, através da partilha de referências ficcionais que se entrecruzam, tecendo assim uma rede intertextual de uma língua à outra e de uma cultura à outra. (VANTHIER, 2009, p. 61) – Tradução nossa.

Diferentemente do que algumas pessoas pensam, a leitura literária para crianças não tem como principal objetivo distrair a criança ou criar no indivíduo infantil o hábito de ler, até que ele se torne adulto e que esteja “pronto” para entrar em contato com obras da literatura consagrada; são os textos literários que influenciam na formação da personalidade e no caráter do indivíduo infantil (CHARTIER, 2005), auxiliando ainda no seu desenvolvimento cognitivo. É a leitura literária que possibilita a extensão da experiência infantil, de modo que a criança passe a realizar operações mentais abstrativas (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2011). Ou seja, as histórias inerentes aos textos literários da literatura infanto-juvenil vão além do que é “real”, introduzem a criança no universo do “faz-de-conta” e, portanto, proporcionam à criança, experiências de fruição.

4. A leitura literária no ensino do FLE para crianças

Considerando os recentes resultados das pesquisas realizadas no âmbito da aquisição de línguas estrangeiras, especificamente os que se referem ao ensino do francês como língua estrangeira para crianças (doravante FLE), observamos a comprovação de que, de fato, as crianças na fase da primeira infância, possuem propensões cognitivas que facilitam o aprendizado de uma língua estrangeira, mais rápido do que o processo de aprendizado de uma pessoa adulta (SILVA; PINHEIRO-MARIZ, 2013).

Além disso, esses resultados também apontam que um dos caminhos mais eficazes, que, inclusive, fomentam a não dissociação do ensino da língua e da literatura, é o caminho da leitura literária, uma vez que ela, além de proporcionar à criança, as experiências de fruição já descritas nas sessões anteriores, ainda facilita o aprendizado da língua estrangeira em estudo, já que o TL propicia a atribuição de significados a palavras estrangeiras, inseridas em um determinado contexto, instigando, assim, a capacidade imaginativa da criança.

Tais pesquisas indicam o livro didático (LD) de FLE, como um importante instrumento norteador do percurso do ensino/aprendizagem dessa língua estrangeira. Logo, nesta pesquisa, tomamos como *corpus*, três livros didáticos, a saber: 1) Lili, la petite grenouille (2002; 2003) e 2) Zigzag (2011), editados pela CLE International; e, 3) Tatou, le matou (2009), reeditado pela Hachette FLE; e fizemos um levantamento acerca de quais gêneros textuais de natureza literária apareciam nesses LD.

A partir do levantamento dos gêneros textuais contidos nesses LD, constatamos que esses livros apresentam uma variação de gêneros textuais, por nós classificada em três dimensões: gêneros imagéticos; gêneros escritos e gêneros orais. Ou seja, está presente nesses livros didáticos, a multimodalidade textual. Dentre esses gêneros, apenas alguns deles são de natureza literária, mas, é ainda um índice muito baixo.

Sobre os gêneros de natureza literária, encontramos nos LD citados os seguintes gêneros: o *conto*, o *poema*, as *comptines* (canções de tradição oral em língua francesa, para crianças) e *histórias em quadrinhos* (*Bande dessinée*), que legitimam a presença da literatura no espaço da sala de aula. Esses TL Possuem a combinação de elementos textuais literários, ilustrativos e elementos auditivos – em alguns casos; e, ainda, os três LD propõem a abordagem da leitura literária a partir de elementos sinestésicos (que envolvem aspectos sensoriais da criança).

Os gêneros textuais multimodais não estão restritos apenas a imagens, fotos, desenhos, mas incluem também os gêneros textuais orais (CAVALCANTI, 2008). Desse modo, pode-se pensar no livro didático de FLE para crianças, enquanto um suporte didático que apresenta toda essa variedade multimodal de gêneros textuais, cujo principal objetivo é o de propor atividades lúdicas que envolvam o exercício das práticas orais e escritas e que abranjam a combinação entre palavras, imagens e sons, afim de que a criança sintam-se motivada a aprender a língua estrangeira em estudo.

A criança precisa visualizar, escutar e materializar a linguagem, para poder apreendê-la (TELLIER, 2008). Desse modo, o contato entre o aprendiz e a língua estrangeira deve se dar a partir das propriedades dos gêneros multimodais, no contexto da sala de aula: « Les supports de langues utilisent le plus souvent une illustration visuelle variée, qui accompagne l'exposition auditive des élèves à la voix de l'enseignant : documents vidéo, mais aussi plus largement, realia, cartéclairs, illustrations, gestuelle et mime » (DINVAUT, 2008, p. 164).⁴

Segundo Vanthier (2009), o contato da criança com os gêneros textuais orais e escritos devem fazer parte do ensino da língua francesa para crianças, pois eles mobilizam tanto o intelectual da criança, oferecendo-lhe explicações e descrições, quanto o seu emocional:

Dès le début de l'apprentissage et dès le plus jeune âge, les textes oraux et écrits (médiatisés par l'adulte dans le cas d'enfants non lecteurs) qui racontent, décrivent, expliquent, donnent des injonctions, suscitent des émotions, etc., seront présents dans la classe de français. On les trouvera sous différents genres : comptines et poésies, chansons, histoires et contes ; textes pour « faire » : recettes, fiches de fabrication, règles du jeu ; lettres et courriels ; etc. (VANTHIER, 2009, p. 47).⁵

A respeito da utilização dos gêneros orais, situados também na categoria multimodal que é apresentada nos livros didáticos, faz-se necessário considerar que é uma abordagem de grande relevância para o ensino de uma língua estrangeira, nesse caso, a língua francesa.

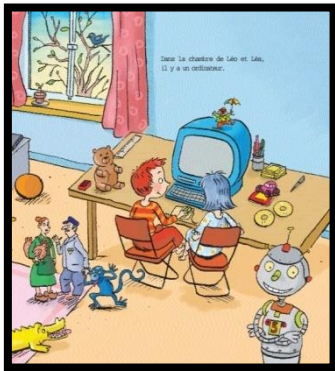
No que concerne às imagens, que é um dos gêneros multimodais mais recorrentes nos livros didáticos, elas podem servir como um suporte pedagógico que, a partir de determinados aspectos técnicos, formais e informativos, podem facilitar a relação da criança com a língua estrangeira em estudo, no tocante à realidade afetiva e emocional da criança, aproximando-a do processo de aprendizagem da LE (BLANC, op. cit.). Além disso, a relação da literatura com a imagem propicia à criança uma mais

⁴ Os suportes de línguas utilizam com frequência uma ilustração visual variada que acompanha a exposição auditiva dos aprendizes à voz do professor: documentos de vídeo, mas também em grande quantidade documentos reais, *flashcards*, ilustrações, gestuais, mímica. (DINVAUT, 2008, p. 164) - Tradução nossa.

⁵ Desde o começo da aprendizagem e desde a mais jovem, os textos orais e escritos (mediatizados pelo adulto no caso de crianças que não leem) que contam, descrevem, explicam, dão injunções e suscitam emoções, etc., estarão presentes na aula de francês. Podem ser encontrados sob os diferentes gêneros: canções infantis e poesias, canções, histórias e contos; textos para “fazer”: receitas, fichas de fabricação, regras de jogo; cartas e e-mails; etc. (VANTHIER, 2009, p. 47). - Tradução nossa.

ampla aproximação do texto literário, inserindo a criança no papel de construtora de significados, uma vez que, no contexto do ensino, quando direcionada, a palavra escrita tem o “poder” de evocar imagens, enquanto a imagem suscita a produção de textos verbais (WALTY; FONSECA; CURY, 2006).

Abaixo, podemos ver três imagens que correspondem a exemplos de gêneros textuais de natureza literária que se encontram, cada um, em um respectivo LD que constitui o *corpus* de nossa pesquisa.



Figuras 1, 2 e 3: 1) *Conto* (Lili, la petite grenouille, p. 1); 2) *BD* (Zigzag, p. 52); 3) *Poesia* (Tatou, le matou, p. 52).

Podemos ver, de maneira clara, a partir da imagem (4) abaixo, que o gênero textual de caráter literário *comptine* (canção em língua francesa para crianças) introduz, nessa unidade didática, a temática de localidades (nomes de países de cidades). Nesse contexto, o LD Zigzag apresenta também a história de um lobo (Tilou), que é um dos personagens desse livro, que viaja dando a volta ao mundo, usando a vassoura de uma bruxa, usando a fórmula mágica “saucisson camembert”. Observa-se, pois, que o aspecto cultural está inserido nesse contexto, uma vez que o *saucisson camembert* trata-se de um tipo de salsicha seca, produto muito conhecido na França, inclusive, os franceses são conhecidos por comer frequentemente essa salsicha com pão. Enquanto *Camembert* é um queijo famoso produzido na região da Normandia e, que os franceses também costumam comer com pão e/ou com vinho tinto, como se fosse uma espécie de petisco francês.



Figura 4: Zigzag A1.2. p. 7.

A partir desse exemplo, podemos ver como se apresentam os gêneros textuais multimodais de natureza literária, nosso LD que foram por nós analisados; a recorrência à imagem, ao documento sonoro (canção) e ao signo escrito, facilitam, ainda mais, a leitura literária que a criança/aprendiz realizará.

5. Considerações finais

Acreditamos que um dos melhores caminhos para se chegar à aquisição de uma língua estrangeira, seria através da leitura literária voltada para a fruição, uma vez que esta favorece à criança uma porta de entrada para o imaginário infantil, que é tão aflorado no período da primeira infância.

Logo, os gêneros textuais multimodais, que não estão restritos apenas a imagens, fotos, desenhos, mas incluem também os gêneros textuais orais (CAVALCANTI, 2008), estão presentes nos livros didáticos de FLE para crianças de modo geral e, em especial, nos LD que aqui foram analisados, como sendo um suporte didático que apresenta toda essa variedade multimodal de gêneros textuais em sua maioria, literários, a exemplo dos contos, das poesias, das histórias em quadrinhos e das canções da literatura de tradição oral que encontramos nos LD estudados, cujo principal objetivo é o de propor atividades lúdicas que envolvam o exercício das práticas orais e escritas e que abranjam a combinação entre palavras, imagens e sons, afim de que a criança sintam-se motivada a aprender a língua estrangeira em estudo.

As imagens que são apresentadas nos livros didáticos, em especial nos de FLE, cumprem um papel bastante importante no percurso do ensino/aprendizagem de uma língua, que é o de conduzir as múltiplas e possíveis interpretações da cultura de uma sociedade (PAUZET, op. cit.), situando-a em uma identidade própria e abrindo caminhos para que se conheça as diversas outras culturas de povos falantes da mesma língua, levando o aprendiz em direção ao caminho da interculturalidade.

Sobre os aspectos técnicos, temos, que a imagem, enquanto um gênero textual multimodal situado nos livros didáticos, serve como suporte que viabiliza o encontro da criança com a língua estrangeira em estudo, a partir dos planos da emoção, do prazer e do sentido (BLANC, 2008). E foi justamente isso que encontramos nos LD em análise; a imagem como um elemento que atire a atenção da criança para os gêneros textuais e para as atividades dos livros didáticos.

Logo, o LD utilizado na sala de aula deve apresentar imagens que evoquem sentidos, e não que sejam meramente ilustrativas ou que sejam reduzidas à função de fazer a tradução de uma língua estrangeira para um código pictural. A utilização da imagem enquanto uma ferramenta pedagógica de ensino deve evocar e introduzir a língua estrangeira (BLANC, op. cit.) em sala de aula, de modo que a sensibilidade da criança a esse aprendizado seja instigada. Ou seja, a presença da imagem no LD é primordial para que a criança tenha uma experiência de uma leitura de fruição, quando estiver em contato com um gênero literário.

Também se faz necessário ressaltar a recorrência com a qual o gênero textual oral *comptine* - canções infantis da tradição oral em língua francesa – aparece nos LD aqui analisados. As *comptines* apresentadas nos manuais didáticos de FLE, armazenadas em CD que acompanham esses LD, são caracterizadas pela brevidade dos textos, provenientes da tradição oral, e são propícias à repetição e à memorização, possuíntes de um caráter musical e literário (BLANC, 2008); tais fatores contribuem para uma maior imersão da criança no imaginário de forma lúdica, além de promoverem o contato com a literatura e, porque não dizer, de leitura literária como fruição, mesmo em se tratando de uma canção; aspecto que promove, nas crianças aprendizes de FLE, o respeito e a competência intercultural.

Portanto, concluímos que, a leitura literária como meio de fruição, proporciona a inserção da criança no universo lúdico e viabiliza o aprendizado da língua francesa, além de uma ampliação do universo cultural da criança. E que, a partir dessa experiência, a criança presta significado às palavras estrangeiras encadeadas em narrativas, utilizando como suporte sua capacidade imaginativa. Por isso, propomos a leitura literária como um meio de estímulo à essa capacidade imaginativa da criança, uma vez que, até os autores dos LD de FLE para crianças percebem a eficácia da leitura literária nesse momento de aprendizado.

6. Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES *apud* RANKE, M. C. J. ; MAGALHÃES, H. G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* – nº 3 – 2011-2.

BARTHES, *apud* RANKE, M. C. J. ; MAGALHÃES, H. G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras - Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* – nº 3 – 2011-2.

BLANC, N. Image en mouvement et rencontre de l'enfant avec la langue étrangère. Potentiels linguistiques et sémiotiques d'un matériel crée pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 7 ans. In : *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, FEUILLET, J. Université de Nantes, 2008. p. 181.

BRUNER, *apud* SILVA, M.R.S.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Literatura em aula de FLE como um caminho para a imersão da criança no universo do imaginário*. Anais de eventos – Selimel. Campina Grande, 2011.

CÂNDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CAVALCANTI, C. C. *Multimodalidade e Argumentação na Charge. Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. 2008. p. 112.

CHARTIER, A. M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil ? In: _____. *Leituras literárias : discursos transitivos*. Cidade Nova : Autêntica, 2005. p. 127.

DINVAUT, A. À l'école maternelle, une typologie d'oraux dans plusieurs langues., In : _____. FEUILLET, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Université de Nantes, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PAUZET, A. Représentations picturales et imaginaire collectif. In : _____. *Revue internationale de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie - Études de linguistique appliquée - ÉLA*. Didier érudition : Paris, 2005.

POSLANIEC, C. *Vous avez dit « littérature » ?* Questions d'éducation. Paris : Hachette éducation, 2002.

RANKE, M. C. J. *O lugar da fruição em aulas de literatura em um centro de ensino médio de Araguaína, Tocantins*. Dissertação de mestrado. Tocantins, 2012.

REYES, Y. *A Casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1ª. Ed. – São Paulo: Global, 2010.

SILVA, M.R.S.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Literatura em aula de FLE como um caminho para a imersão da criança no universo do imaginário*. Anais de eventos – Selimel. Campina Grande, 2011.

SILVA, M.R.S.; PINHEIRO-MARIZ, J. *Os gêneros multimodais nos livros didáticos, de Francês Língua Estrangeira para crianças, como suporte para a leitura literária*. Congresso de Iniciação Científica. Campina Grande, 2013.

TELLIER, M. L'usage des gestes en langue étrangère : Quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ? In : _____. FEUILLET, *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*. Université de Nantes, 2008.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLÉ International, 2009 p. 61.

VIEIRA, Alice. *Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos*. Cadernos de Pesquisa, [S.l.], v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.

LOLO BARNABÉ EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PARA FORMAÇÃO DO LEITOR

Andreia Bezerra de LIMA⁶ – UFRPE
Jean Paul d’Antony Costa Silva⁷ – UFRPE

RESUMO: O objeto de estudo deste trabalho é demonstrar como pode ser significativo um encontro com o texto literário que privilegie o leitor; despertando-o para o prazer estético que a literatura pode proporcionar. Nosso principal propósito é apresentar a análise de uma experiência de leitura com a obra *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari, desenvolvida juntamente com alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Santa Cruz, na cidade de Monteiro. Para isso, se faz necessário a revisão de alguns conceitos teóricos a respeito da Literatura infantil e da leitura literária para crianças. Buscando verificar a recepção das crianças em relação à leitura literária, foi levado a sala de aula o livro supracitado e realizou-se a leitura, o interesse demonstrado pelos alunos nos mostrou o quanto é importante ler para os pequenos; a leitura literária destituída do caráter avaliativo possibilita a “elevação e crescimento do indivíduo”, produzindo o encantamento necessário para formação de futuros leitores. As discussões tão pertinentes afluídas neste encontro demonstraram a força de diversão do texto literário, seja a poesia ou a prosa, através de seu caráter lúdico e mágico, no entanto, não anula a característica de estimular o raciocínio e a capacidade crítica do leitor mirim. Neste trabalho, discutimos a relevância da leitura literária em sala de aula, a fim de despertar o gosto pela literatura, visto que a especificidade da linguagem literária pressupõe uma abordagem que encante, sensibilize e encontre os anseios do leitor, a quem a obra se destina. Para a concretização do objetivo proposto, nos fundamentamos em Pondé e Yunes (1988); Aguiar (1999); Lajolo e Zilberman (1991,1999); Zilberman (2003); Jauss (1979, 1994); dentre outros.

PALAVRAS – CHAVE: Leitura Literária. Lolo Barnabé. Encantamento

1. Introdução

A escola não pode subestimar a competência crítica dos seus alunos, restringindo o processo de leitura e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do sujeito, a indivíduos retraídos e reprodutores. As crianças, mesmo “aquelas que vivem em outras condições socioculturais divergentes, não devem ser excluídas, mas integradas ao processo, na medida em que encontram no texto referenciais com os quais possam dialogar” (AGUIAR, 1999, P. 244). Sendo assim, podemos pensar a leitura literária dirigida por seu caráter emancipatório, pois segundo Aguiar (1999) ler é expandir fronteiras e a literatura será melhor quanto mais inquietar o seu leitor.

Acreditamos que um trabalho com a arte literária que possibilite ao aluno um encontro com ele mesmo através das experiências representadas no texto, contribui para o nascimento de uma comunidade de leitores cuja experiência literária vai além do

⁶ Professora Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Serra Talhada e Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG

⁷ Professor Assistente da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Serra Talhada e Doutorando do Programa de Literatura e Cultura da UFBA

ambiente escolar, desvinculando a leitura literária do pragmatismo ao qual, por vezes, ela é submetida. Dessa forma, a leitura literária realizada em sala de aula deve ser pautada na Estética da Recepção e na teoria do efeito, com vistas a promover uma experiência estética significativa com a obra literária. Já que esta teoria considera o papel do leitor na atualização da obra literária, e a partir do encontro entre ele e o texto, pode-se, conforme Iser (1996), observar os efeitos que o texto provoca em seus receptores; efeitos estes que devem ser entendidos como um processo em que a interpretação, que é proveniente do próprio texto, objetiva a formação do sentido e, em decorrência disso, a leitura não pode ser descartada.

Creemos, conforme Pondé e Yunes (1988, p. 84), que a “literatura é uma leitura da vida e que a fantasia, longe de alienar, ajuda a descobrir o real”. Dessa forma, a força de diversão do texto literário, seja a poesia ou a prosa, através de seu caráter lúdico e mágico, não anula a característica de estimular o raciocínio e a capacidade crítica do leitor mirim.

Consciente de que a escola é o espaço para formação de leitor em literatura, decidimos levar a leitura do texto literário infantil para a sala de aula. A escolha pelo ensino fundamental, primeiro ciclo, sobreveio porque acreditamos que esta fase da educação básica precisa fornecer aos alunos subsídios para que, quando cheguem ao ensino Fundamental dois e Médio, já venham nutridos com o gosto pelo texto literário.

Para tanto, tínhamos como principais objetivos: investigar o modo como o texto literário era recepcionado pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Monteiro; ler para as crianças dessa escola; Mostrar ser possível ler tanto o texto fictício quanto o poético para crianças.

Tomamos conhecimento, a partir de uma pesquisa realizada por uma aluna do Pibic Jr, sob a orientação da Professora Ms. Danielly Inô, de que os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Santa Cruz eram os que mais pegavam livros na biblioteca municipal da cidade de Monteiro, esse dado nos chamou atenção e ao investigarmos descobrimos que as professoras do 4º ano tinham um projeto intitulado “A caravana da leitura”. Essa informação nos instigou a realizar uma pesquisa nesta Escola, dessa forma, nos dispomos a acompanhar e incorporar o projeto, lendo para os alunos e observando a recepção dos discentes ao texto literário. Mas, no ano de 2009, depois de algumas visitas a escola, só foi possível realizar uma reunião com as professoras a fim de conhecer o modo como elas trabalhavam, porém, não pudemos iniciar com as observações e leituras, no entanto, aplicamos os questionários e assistimos a algumas aulas.

No presente artigo, apresentamos uma discussão sobre literatura infanto – juvenil, destacamos a importância da leitura literária para formação do leitor e despertamento do gosto literário, assim como, mostramos o passo a passo da experiência realizada, desde as primeiras visitas a Escola Estadual, acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras e realização da leitura da obra *Lolo Barnabé*, de Eva Furnari.

2. Literatura infanto-juvenil da pedagogização a formação do leitor mirim

Partindo do pressuposto de que a literatura infanto-juvenil se constitui na leitura, ou seja, na recepção, iniciamos este texto traçando o percurso da literatura denominada

infantil. Desde os primórdios, a literatura para crianças apresenta uma função formadora, oferece padrões de conduta que facilitam a integração da criança na sociedade. Lajolo e Zilberman (1999) acreditam que a valorização da família na sociedade burguesa é a mola mestra que transforma a leitura em prática social, quando constitui atividade privada nos lares, tendo o livro como instrumento ideal para a formação da moral burguesa. Dessa forma, segundo as autoras, “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO, ZILBERMAN, 1999, p. 14).

Essas pesquisadoras, ao traçarem um percurso da produção literária para crianças e jovens no Brasil, agrupam-na em ciclos delineados num plano histórico e cultural, ao mesmo tempo em que assinalam a relação da literatura com a instituição-escola, o que permite considerar o uso pragmático do gênero ao longo de quase um século. As autoras, também, nos informam que apesar de no período modernista, a literatura não infantil se apresenta com uma estética inovada, a literatura destinada à criança, embora veiculando a tradição popular, ainda, mantém seu caráter educativo. Somente com Monteiro Lobato é que a literatura para crianças e jovens adota um projeto estético em que a ficção aponta probabilidades para um pensamento questionador e crítico sobre a realidade (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991).

As características do texto literário, no aspecto ficcional, permitem ultrapassar esse pedagogismo, porém o incentivo a essa prática acontece, porque literatura e escola fortalecem os ideais da classe média. Conforme Lajolo e Zilberman (1991, p. 76), isso ocorre por que:

A educação é um meio de ascensão social, e a literatura, um instrumento de difusão de seus valores, tais como a importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento (configurando o pedagogismo que marca o gênero) e a ênfase no individualismo, no comportamento moralmente aceitável e no esforço pessoal. Esses aspectos fazem da literatura um elemento educativo, embora essa finalidade não esgote sua caracterização.

Percebe-se, então que o livro para criança adquiriu, desde sua origem, uma função educadora, assumindo, por vezes, a finalidade pedagógica, pragmática. O texto se revelava um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta. Tomando por base essa assertiva, supomos que o texto poético foi afastado da criança e da escola, por não ser considerado moralizante, nem educador e pela peculiaridade da linguagem. Apesar de sabermos que a poesia de Olavo Bilac “servia” a essa literatura moralizante, nesse momento, nos referimos a uma poesia dissociada da pedagogização, que prima pela fantasia e o encantamento que é característico desse gênero literário.

O parco recorte aqui apresentado nos mostra que a literatura infantil surgiu atrelada a escola, com produções que se assemelhavam a um manual de instrução, era a emissão da voz adulta a fim de educar os pequenos, no entanto, aqui no Brasil, especificamente, temos a partir da década de 70 uma produção inovadora, com qualidade estética, com vistas a produção de um leitor crítico e emancipado (ZILBERMAN, 2003). Logo, em relação ao leitor, são enfocadas questões que visam o seu interesse, a criança é representada, uma vez que se configura como personagem das

histórias infantis, há a valorização do caráter lúdico produzindo, por vezes, a quebra do horizonte de expectativas do infante.

3. Caminhos percorridos para realização da pesquisa

Para realização da parte prática desta pesquisa, elegemos como objeto de análise a leitura do texto literário no nível fundamental de ensino. A coleta de dados teve como instrumentos questionários aplicados a professores e alunos, observação direta das aulas e experiência de leitura com o livro *Lolo Barnabé* de Eva Furnari.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Santa Cruz. O percurso metodológico para obtenção dos dados constou de três momentos: 1) visita à escola campo de pesquisa a fim de conversar com as professoras do 4º ano; 2) elaboração de dois questionários para serem aplicados, um com a professora e o outro com os alunos; 3) seleção de textos da literatura infantil para ler com os alunos do 5º⁸ ano.

Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação, na qual segundo Chiappini (2005, p. 31) se desenvolve uma espécie de “contrato de trabalho em co-formação”, que, ultrapassando a justaposição dos termos, convoca a união entre a pesquisa e a ação. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 89), “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa interação”. Foi precisamente isso que realizamos: um trabalho cooperativo entre pesquisadora e professoras, a fim de levar o texto literário aos alunos e formar uma comunidade de leitores que visa ultrapassar as paredes da escola. No entanto, infelizmente não atingimos totalmente nosso objetivo, por causa da greve de professores do estado da Paraíba.

4. O papel formador da literatura infanto-juvenil: resquícios na prática escolarizada

As observações das aulas foram em turmas de 5º ano, como já dissemos, porque os sujeitos colaboradores de nossa pesquisa estavam cursando esta série. As professoras não são as mesmas com quem tivemos contato no ano de 2009, porém as docentes do 5º ano também foram receptivas ao nosso trabalho e nos permitiram acompanhar suas aulas para que pudéssemos analisar como o texto literário estava inserido na prática docente dessas professoras. Segundo informação repassada a nós por estas docentes, o dia separado por elas para momento de leitura era as sextas feiras, dessa forma, nos propomos a estar assistindo estas aulas.

A primeira observação foi no dia 23 de abril de 2010, no turno da tarde. No 5º ano D, a professora entregou a letra da música “Deus e eu no sertão” para que os alunos fizessem a leitura e interpretação. Passou-se um questionário para eles responderem e ao final foi pedido uma produção textual com o tema da canção. No 5º ano E, a docente produziu coletivamente um texto narrativo, entregou fragmentos de uma história e com

⁸ Já que a leitura só aconteceu no ano de 2010, acompanhamos as aulas das professoras do 5º ano da tarde, pois os alunos tinham passado de ano e estavam na série citada. Em 2009 eram três professoras, pois havia três quarto anos, porém, em 2010 estes alunos estavam distribuídos em duas salas de aula do quinto ano. Sendo assim, não vamos explorar os questionários. Nossa ênfase será no relato de experiência da leitura da obra de Eva Furnari.

o auxílio da turma a narrativa foi montada. Depois dessa atividade, foi entregue rótulos de alimento para a leitura e discussão da relevância desses rótulos, o que se devem conter, quais as informações mais importantes, a exemplo de data de validade, fabricação etc. Ainda, antes do intervalo houve a leitura coletiva de um texto, um aluno iniciou, outro deu continuidade e assim por diante; a docente fez uso do dicionário para pesquisa de palavras desconhecidas.

Ela nos informou que sempre após o intervalo passa atividade para casa ou faz a leitura de um clássico infantil, assim como revistas da turma da Mônica e histórias da bíblia para criança. Neste dia, só observamos as aulas anteriores ao intervalo.

Na aula do dia 07 de maio⁹ de 2010; no 5º ano D, a professora corrigiu uma atividade que havia passado no dia anterior, depois realizou uma atividade de matemática sobre os algarismos romanos e ordinais. Após o intervalo, os alunos produziram um cartão para o dia das mães. No 5º ano E, a docente também corrigiu uma atividade, e logo em seguida, pediu a produção de um texto, cada aluno produziu uma narrativa com base nas gravuras que a professora entregou para eles. Neste dia, os alunos estavam muito participativos e tirando muitas dúvidas acerca do uso da vírgula e do ponto final.

No dia 13 de maio, na sala de aula do 5º ano E, os alunos leram e interpretaram o conto africano “os três irmãos”, de Rogério Andrade Barbosa. Este escritor é professor e ex-voluntário das Nações Unidas em Guiné-Bissau. Fizeram uma atividade sobre o texto e depois do intervalo trabalharam com dobradura. No 5º ano D, os alunos fizeram uma leitura coletiva em que cada discente era uma personagem do texto.

Apesar da forma diversificada que se tentou trabalhar, estas aulas mostram que não se prioriza a leitura literária, principalmente se levarmos em consideração que estes dias eram separados para aula de leitura, e a forma como as docentes trabalham não privilegia o debate, nem parece despertar o gosto pela literatura. Isso nos instigou ainda mais, pois gostaríamos de observar o efeito que a leitura literária destituída da pedagogização, sem a obrigatoriedade de realização de atividades interpretativas, ia causar naqueles discentes.

5. Um pouco de Eva Furnari

Apesar de haver nascido em Roma (Itália) em 1948, Eva Furnari veio para o Brasil com apenas três anos de idade, passando a residir em São Paulo. Desde cedo, atraída por pinceis e lápis e apaixonada pelas cores fez com que suas habilidades a encaminhassem primeiro para o universo das Artes Plásticas. Formou-se em Urbanismo e Arquitetura e foi professora de Artes Plásticas, no Museu Lasar Segall. Passou a pensar em Literatura infantil quando nasceu seu filho primogênito, dando início, assim, a sua carreira de autora e ilustradora, publicando histórias com texto verbal e não verbal.

Seu primeiro livro, *Cabra-cega* (1980), foi publicado pela editora Ática e premiado pela fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil. No ano seguinte, Eva Furnari colaborou com a *Folhinha* do *Jornal Folha de São Paulo*, com suas narrativas “mudas”. Foram nas páginas deste suplemento infantil que nasceu a cativante *Bruxinha* com suas mágicas divertidíssimas. Após quatro anos de sua criação, passou a fazer os

⁹ O intervalo foi de quinze dias, porque no dia 30 de abril não houve aula, por causa da antecipação da feira da cidade.

livros dela, uma personagem muito querida pelas crianças, que lhe rendeu o prêmio Jabuti de Melhor ilustração pelo livro *Truks*.

Participou de eventos internacionais ligados à literatura infantil e já recebeu inúmeros prêmios. Hoje são dezenas de livros publicados, com mais 2,5 milhões de exemplares vendidos no Brasil e na América Latina.

Cadermatori (1986) cita Furnari como estimuladora da apreensão da narrativa através de seus textos não-verbais, em coleções como *Todo dia* de *De vez em quando*, para crianças entre três e quatro anos, ou ainda em *Esconde-esconde* e *Cabra-cega*, para crianças entre cinco e seis anos, estimulando a criança a estabelecer as relações de espaço e de tempo. Para Manzano e Fussy (*apud* ANDRADE, 2009) Eva Furnari “é portadora de um discurso novo no gênero da Literatura Infantil”.

6. Lolo Barnabé na sala de aula

Pensando sempre na satisfação dos alunos e no jogo que os livros de literatura infanto-juvenil podem provocar, nos propomos a levar para sala de aula a leitura literária destituída da pedagogização; nossa ideia era iniciarmos com Eva Furnari, a obra *Lolo Barnabé* (2000) e continuarmos o trabalho lendo para os pequenos livros de Monteiro Lobato – *Reinações de Narizinho* –, Manoel de Barros – *O menino que carregava água na peneira* e a *Menina avoadada* –, etc. Porém, por causa da greve de professores do Estado da Paraíba, nossa pesquisa sofreu alterações, visto que atrasou o período de observações das aulas, assim como o tempo para leitura ficou escasso. Dessa forma, escolhemos, entre as várias opções, a obra de Eva Furnari. Pelo seu estilo, tamanho e ilustração, imaginamos que chamaria a atenção das crianças e não ficaria cansativo, assim como, pela pesquisa realizada por nós na biblioteca, sabíamos que era algo novo, que os alunos não tinham conhecimento.

Lolo Barnabé é um livro que traz a história de um homem das cavernas muito inteligente, que apesar de todos os dias sentar-se em volta de uma fogueira e agradecer a Deus pela beleza da vida, percebe que falta algo a mais para ser feliz. Assim, inicia uma longa caminhada em busca de algo que o realize e para tanto vai trabalhar excessivamente, se ausentar de casa e se afastar da família. De uma forma bem humorada o livro trata das tentativas frustradas do homem moderno em trabalhar para dar o melhor para a sua família, quando na realidade haverá sempre algo mais a alcançar.

No livro são pensadas as atitudes humanas em detrimento de uma possível felicidade, o que pode levar muitos alunos, de diversas faixas etárias, a refletirem sobre os encontros e desencontros do homem moderno.

De acordo com Andrade (2009),

Eva Furnari consegue em *Lolo Barnabé* agradar a diversos públicos: as crianças, pelo jogo lingüístico criado entre texto e leitor; a adolescentes, pela temática atual sem agressividade e a adultos que apreciam um texto bem construído. Dessa forma, é um livro que deve ser indicado para a escola, como tentativa de exaltar o lado mais precioso das pessoas: o humano.

Na sala de aula trabalhamos o livro com público de dois 5º anos e a recepção foi bastante positiva, o que nos leva a crer na possibilidade de trabalhar esse texto com diversos públicos, assim como defende Andrade (2009).

7. Leitura de *Lolo Barnabé*: a experiência

No dia 28 de maio de 2010, fomos à Escola Estadual de Ensino Fundamental Miguel Santa Cruz ler para os alunos das turmas do 5º ano. Na primeira sala (5º D), os alunos gostaram muito do texto, prestaram atenção em cada detalhe, principalmente no que concerne a ilustração. No momento da discussão, muitas foram as falas dos alunos, eles disseram que Lolo Barnabé era um homem muito inteligente, que tinha inventado muitas coisas, mas, antes era um homem das cavernas, porém, por ser inteligente, a família Barnabé tornou-se chique; enquanto vários alunos buscavam participar do debate dando suas contribuições com base nas gravuras e também na leitura realizada, uma criança disse que a família Barnabé estava chique, mas tinham esquecido de agradecer a Deus pela beleza da vida. Aproveitamos a oportunidade para discutir sobre os verdadeiros valores e mostrar que nesse mundo sempre buscamos mais para ser feliz, e muitas vezes a beleza da vida está na simplicidade.

Na segunda sala (5º E), os alunos demonstraram maior curiosidade, antes de terminar a leitura, eles já queriam saber o final da história e o porquê de Lolo nunca estar satisfeito com suas invenções. Interrompiam a nossa leitura perguntando: “porque Lolo sempre inventa mais, e nunca eles são felizes?”. Porém, quando chegamos ao final do texto, os discentes perceberam que a família Barnabé não era feliz porque “eles mesmos tinham criado essa armadilha e eram eles mesmos que tinham que desfazê-la”. É relevante ressaltar que em quanto líamos o texto os alunos, das duas turmas, repetiam sempre a frase “mas nem tanto” que é uma constante e mostra a insatisfação dos membros daquela família; ao perceberem a repetição ao longo da história, logo após uma frustração e antes da nova invenção, as crianças sozinhas, sem indicação de nossa parte, ecoavam em coro “MAS, NEM TANTO”.

Essa experiência foi muito significativa, principalmente para nós, pois pudemos perceber a importância da literatura na formação de leitores críticos e conscientes. Isso foi demonstrado através da interação dos alunos na aula ora descrita, mas também em momentos extra classe. Pois, encontramos alguns desses alunos ¹⁰ nas ruas da cidade de Monteiro e eles perguntaram quando voltaríamos para ler na sala deles. Com isso as nossas expectativas foram superadas, pois além da participação deles no dia da leitura, evidenciaram ainda, em situação extra classe, o desejo de outros encontros com o texto literário.

Em relação ao tempo disponibilizado para a intervenção, consideramos precário, pois só tivemos um encontro, no entanto, deu para perceber que os alunos, de forma geral, se encantaram, visto que demonstraram interesse, prestaram atenção e principalmente participaram do debate, dando cada um sua opinião e nós valorizamos cada uma delas.

Esse modo de trabalho nos mostra como de forma simples o professor pode incitar no aluno o gosto pela leitura literária; e como é importante dar voz ao discente,

¹⁰ Encontramos alunos pertencentes às duas turmas e nos surpreendemos com estas crianças perguntando quando leríamos para eles novamente.

primando por uma metodologia que privilegie o debate e o leitor seja o eixo da discussão.

8. Considerações finais

Ao observarmos os questionários aplicados (anexo A), concluímos que as professoras do 4º ano liam para os alunos e incentivavam a leitura através do projeto “Caravana da leitura”¹¹, por isso, para nós foi fácil ter a atenção dos pequenos, porém, nas obras citadas nas respostas dadas pelos discentes, vemos poucos livros da literatura infantil brasileira. Há muitos contos de fada, o que nos revela o quanto a leitura do conto de fada ainda é presente na sala de aula. Se levarmos em consideração que as primeiras obras infantis foram as compilações e adaptações destes contos e estes eram utilizados pela escola com o fim pedagógico, notamos que em relação a esse dado a escola precisa se desarrigar e entender que o texto literário infantil vai além dos tão conhecido contos da carochinha. Entretanto, não podemos negar que esse gênero também forma leitor, contudo fica para nós uma pergunta: “que tipo de leitor se quer formar?”.

Se quisermos um leitor emancipado, crítico; ofereceremos mais que contos de fadas e revistas em quadrinho, levaremos a ele a literatura, que sob o rótulo de infantil, muitas vezes é tida como menor, mas ao investigarmos com olhar criterioso de quem faz pesquisa percebemos a qualidade estética e os benefícios para formação do indivíduo. Assim, como diz Antônio Candido (1999, p. 803) a literatura “tem a função de satisfazer a necessidade universal da fantasia, contribuir para formação da personalidade além de ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser”.

Ainda sob este aspecto, Coelho (2000, p. 10) acrescenta que

A literatura é a mais importante das artes, porque sua matéria é a palavra, o que distingue ou define a especialidade do humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do ser humano: a leitura.

Nesse sentido, enquanto expressão verbal, a linguagem literária assume aspectos de representação e demonstração do real. Então, visando com que os alunos através do lúdico descobrissem o real, realizamos esse trabalho, simples, mas, de grande relevância, principalmente para nós, uma vez que nos oportunizou o contato com o público infantil, e pudemos aplicar na prática aquilo que sempre ensinamos na teoria, já que lecionamos alguns semestres a disciplina literatura infante – juvenil. Ademais, ainda pudemos contribuir, mesmo que pouco, com a história de leitor dos alunos do colégio Miguel Santa Cruz, pois não poderão dizer que terminaram o ensino fundamental sem o contato com a leitura literária.

¹¹ Esse projeto era realizado pelas professoras do 4º ano e consistia em um dia da semana específico para leitura; as docentes em comum acordo elegeram a terça feira, neste dia levavam diversos livros e disponibilizavam ao aluno, cada um poderia folhear e escolher o que mais lhe agradasse; depois do término da leitura havia a socialização do conhecimento.

9. Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura Literária e escola. In: MARTINS, Aracy Alves et al. **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. & BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. (Coord.). **Era uma vez na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato, 2001. (Série: Educador em formação)

ANDRADE, Keith Glauk Menezes de. Da leitura da palavra à invenção da imagem em Lolo Barnabé, de Eva Furnari. In: SILVA, Márcia Tavares, RODRIGUES, Etiene Mendes. **Caminhos da leitura literária. Propostas e perspectivas de um encontro** (Orgs.). Campina Grande: Bagagem, 2009.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Remate de Males – Revista Instituto da Linguagem – UNICAMP – Departamento de Teoria Literária: São Paulo, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira (1882-1982)**. 2.ed. São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1984. P. 21.

_____. **Literatura infantil: teoria – análise – didática**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série: Fundamentos)

CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et alli* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2001.

FURNARI, Eva. **Lolo Barnabé**. São Paulo: Salamandra, 2000.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SILVA, Márcia Tavares, RODRIGUES, Etiene Mendes. **Caminhos da leitura literária. Propostas e perspectivas de um encontro** (Orgs.). Campina Grande: Bagagem, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA E IMAGINÁRIO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE LEITURA E FORMAÇÃO

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de
(PPGE/UFPB)

LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva
(UAEI/UFCG)

RESUMO: O estudo, que ora apresentamos, é fruto de uma revisão bibliográfica e tem o intuito de refletir a leitura literária infantil enquanto espaço privilegiado de resistência e transformações individual e coletiva, somando a essas reflexões a formação do pedagogo habilitado para atuar na primeira fase da educação básica. Desse modo, tomamos como foco dessas discussões a relevância da literatura infantil, especialmente dos contos de fadas para o imaginário/emotivo infantil e sua atuação política e social para vida da criança, sob o prisma dos estudos psicanalíticos (FREUD, 1996). Acreditamos que através da literatura infantil a criança pode desenvolver a criatividade, a fantasia e a imaginação, demonstrando seus sentimentos e emoções, lhes possibilitando uma melhor compreensão de si e da realidade na qual está inserida. Para subsidiar nossas reflexões sobre a leitura literária infantil trazemos a baila algumas reflexões de Bruno Bettlheim (2002), Joana Cavalcanti (2002), Peter Hunt (2010), Regina Zilberman (1989/2003), dentre outros. A partir dos estudos realizados, foi possível perceber quão necessários se faz uma política de formação do educador para o uso democrático dos textos literários em sala de aula, como forma de abertura aos diálogos possíveis entre os textos que são lidos e a voz do seu receptor – leitor.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária infantil, criança, leitor, Formação do educador.

1. Palavras Iniciais

O trabalho ora apresentado expõe reflexões acerca da leitura literária infantil e juvenil, através do prisma dos estudos psicanalíticos, inaugurados por Sigmund Freud, bem como da leitura literária como espaço privilegiado de resistência e transformações individual e social, sob a ótica das reflexões teóricas de Marx e Engels e Paulo Freire. Mesmo sabendo que os autores aqui mencionados não abordam de forma direta o foco de nosso estudo — *Literatura Infanto-juvenil* — é notório em suas teorias e escritos aproximações relevantes com a proposta de leitura literária que defendemos.

Pela razão, acima descrita, somamos às teorias, aqui tratadas, reflexões importantes de alguns outros autores que abordam com especificidade a temática da leitura literária infantil e juvenil, dentre os quais podemos destacar: Bruno Bettlheim (2002), Joana Cavalcanti (2002), Peter Hunt (2010), Regina Zilberman (1989/2003), dentre outros.

Para facilitar a leitura e compreensão, organizamos o presente artigo em três eixos temáticos que se completam: *Um olhar psicanalítico sobre a leitura literária infanto-juvenil; Recepção estética e dialógica – trilhas da leitura literária infantil e juvenil e Aspectos sociais da leitura literária – a superestrutura dos contos de fadas.*

2. Um olhar psicanalítico sobre a leitura literária infanto-juvenil

Sob a ótica da psicanálise, de acordo com Freud¹², na obra “Totem e Tabu e outros trabalhos”, percebemos que ele explana satisfatoriamente alguns dos enigmas referentes às artes e aos artistas, embora outros aspectos lhe escapem inteiramente. Assim, o aprendizado de uma arte se constitui uma atividade designada a abrandar desejos não gratificados – numa primeira instância, do próprio artista e, subsequentemente, de seus receptores/espectadores.

Sob esse viés Freud afirma que a energia motriz dos artistas é de raiz similar aos conflitos que direcionam algumas pessoas à neurose, bem como estimularam a sociedade a erguer suas instituições, não constituindo questão da psicanálise, no entanto, o lugar de onde o artista retira a sua capacidade criadora e o que o inspira no momento da criação, pois um dos objetivos primitivos do artista “(...) é libertar-se e, através da comunicação de sua obra a outras pessoas que sofram dos mesmos desejos sofreados, oferecer-lhes a mesma libertação.” (FREUD, 1996b, p. 189).

A assertiva acima é reveladora do caráter de gratificação dos desejos que emanam da arte de um modo geral. Se aplicarmos essa reflexão à arte literária perceberemos facilmente, a partir de nossa própria experiência leitora, que muitos de nossos desejos, alguns deles também reprimidos, são gratificados nas leituras que realizamos.

Quem nunca se deliciou na leitura de um conto de fadas, de uma poesia, de uma narrativa. A leitura literária propicia aos leitores, além das características já citadas, a possibilidade de auto-identificação com as personagens da trama lida, despertando a fantasia e imaginação, aspectos característicos desse tipo de leitura.

Se rememorarmos algumas das leituras literárias que realizamos em nossa infância, certamente lembraremos passagens e/ou personagens com as quais nos identificávamos e talvez, com certa perplexidade, não reconheçamos mais nessas leituras aspectos de nossa identidade atual, mas certamente recordaremos com alegria os momentos em que a realizamos e as pessoas com as quais dividíamos esses momentos de prazer, sonho, imaginação, fruição, fantasia, medos, insegurança e perspectivas.

Coadunando com a visão psicanalítica acerca da arte e mediante nossa própria experiência artística e/ou receptora, percebemos que a arte é um fato factualmente aceito pela sociedade que é capaz de provocar emoções reais, através da ilusão artística gerada pelo seu substrato simbólico. “Assim, a arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação - uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo ainda se acham em pleno vigor.” (FREUD, 1996b, p. 189)

A partir do exposto, acerca das emoções reais que emanam da ilusão artística através de seus símbolos, Bruno Bettelheim (2002), aborda que os contos de fadas numa forma artística única, também possibilitam a criança, enquanto se diverte, esclarecer aspectos sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento da personalidade infantil, oferecendo significado em tantos níveis diferentes, que enriquecem a existência da criança de variados modos, de forma que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

¹² Sigmund Freud (1856-1939) – médico austríaco, pai da psicanálise. Seus processos de pesquisas têm início com a observação dos processos de histeria em mulheres e paulatinamente suas pesquisas se deslocam e se aprofundam à psicologia infantil. Aqui nos detemos no estudo acerca dos contos de fadas e sua relação nos aspectos psíquico emocionais humanos – contido nos volumes XII, XIII E XVII das obras completas do referido autor.

Ainda na concepção do autor, os contos de fadas possuem em sua gênese, ímpar, uma linguagem artisticamente produzida que fala diretamente à criança, sendo em sua totalidade compreendida pelo infante como nenhuma outra forma de arte o é. O autor completa o pensamento explanando que assim como acontece em toda “grande arte”, os sentidos mais profundos produzidos pelos contos de fadas são distintos para cada indivíduo, variando também a sua dimensão de significância para a mesma pessoa de acordo com o momento que ela está vivendo. Assim, “(...) a criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.” (BETTELHEIM, 2002, p. 13)

É mediante o supracitado que pensamos a leitura literária infantil, especificamente os contos de fadas, como instâncias que falam diretamente a singularidade de cada indivíduo – especialmente a criança. Assim, o que dirá se uma leitura é interessante, se fala diretamente à emoção ou não, é o momento histórico, intelectual, social e emocional, vivido por cada leitor.

É nessa linha de raciocínio que Joana Cavalcanti, percebe que “O literário tem o poder de capturar por revelar intimamente o cerne da alma humana.” (CAVALCANTI, 2002, p. 37). Para a autora, ao fazer um estudo mais detido acerca da psicanálise da dor e do amor na literatura infantil e juvenil, a arte literária é reveladora da alma humana, pois evidencia a condição lacunar do ser humano. É essa incompletude revelada na leitura que o homem realiza, que o faz partir em direção do outro – homem – na busca incessante de preenchimento de seus vazios. Dessa forma, preencher os vazios, buscando incessantemente o estado de plenitude perdida, é o fator que dá origem ao homem enquanto sujeito dos desejos que encontra através dos diálogos que trava razão para a sua própria existência.

Numa concepção ampla da educação em seu caráter ontológico, Freire (2005, p. 91-92) evidencia que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” Sob essa perspectiva, vislumbramos o amor como força motriz do processo criativo humano.

E é esse mesmo sentimento que move o escritor na construção de sua obra. Obra essa, que só ganha sentido na existência do outro – leitor; e o leitor, nessa relação, dialoga livremente com a obra que recebe preenchendo os vazios que encontra com aspectos próximos de sua vida cotidiana, de sua existência, de suas emoções. É nesse processo de diálogo aberto com a obra que a leitura vai ganhando sentido e propiciando prazer ao indivíduo que lê, num ato eminentemente amoroso, pois “(...) sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo.” (FREIRE, 2005, p. 92)

O texto literário, no sentido supracitado, se constitui como metáfora do real e da existência que se presentifica através da linguagem e por essa razão possui em sua gênese a possibilidade de (re)significar o dado; romper o estabelecido; transgredir o que está posto socialmente; revelar o oculto; multiplicar ideias, pensamentos, atitudes; enfim é por intermédio das leituras literárias, dos contos de fadas, da poesia infantil, das narrativas pueris, dentre outras leituras; que o ser humano se depara com aspectos intrínsecos da estrutura humana – a dor e o amor – e suas representações.

É através da leitura literária que o homem tem a possibilidade de viver esses dois sentimentos, acima citados, e é a partir das dores e amores de outras – personagens –

que a função catártica¹³ da leitura se manifesta e possibilita ao leitor vivenciar ilimitados enigmas que compõem a alma e a vida humana.

Além dos aspectos, elencados, Bruno Bettelheim (2002, p.13) acrescenta que assim como as obras de arte os contos de fadas “(...) têm muitos aspectos dignos de serem explorados em acréscimo ao significado psicológico e impacto a que o livro está destinado. Por exemplo, nossa herança cultural encontra expressão em contos de fadas, e através deles é comunicada à mente infantil.”

Sob o olhar desse mesmo autor, percebemos a contribuição única que os contos de fadas podem dar para a educação moral da criança. A partir dessa compreensão nascente dos estudos psicanalíticos, Freud distingue que as descrições expostas na literatura, através das criações fictícias merecem uma exposição distinta, pois mesmo tratando de aspectos da vida real, os textos literários trazem consigo um ramo muito mais fértil de análise daquilo que é real e do que é fictício.

Em relação aos aspectos “estranhos” contidos nos contos de fadas e nas obras literárias/ fictícias em geral, Freud (1996c) pondera que o leitor enfrenta o que foi reprimido e/ou superado em seu psiquismo através de modificações profundas que o mesmo transpõe à estranheza ficcional através da fantasia. A fantasia, nesse sentido, realiza um papel de suma importância no psiquismo do leitor, exatamente por ser autônoma em relação ao mundo da realidade por ele vivida. Dessa forma, “(...) o resultado algo paradoxal é que *em primeiro lugar, muito daquilo que não é estranho em ficção sê-lo-ia se acontecesse na vida real; e, em segundo lugar, que existem muito mais meios de criar efeitos estranhos na ficção, do que na vida real.* (FREUD, 1996c, p. 157 – itálicos do autor)

Ele ainda discorre que o escritor criativo tem a possibilidade de escolher o seu mundo de representação literária, de modo que essa atmosfera imaginada pelo escritor possa se aproximar da realidade vivida, coincidindo em momentos e aspectos que nos são familiares, assim como pode também, se afastar dessas coincidências reais criando um universo bem distinto daquilo que encontramos na realidade.

Quanto aos leitores, cabe aceitar qualquer um dos casos acima referidos; no entanto quando tratamos dos contos de fadas, uma de suas características marcantes é justamente o completo abandono do mundo da realidade.

Ainda sobre o aspecto “estranhamento/estranho”, Freud (1996c) amplia à questão dos fatores que causam estranhamento nas leituras fantasiosas que realizamos, afirmando que se tomarmos por base os contos de fadas, compreenderemos facilmente que o mundo real é deixado de lado desde o início, para ceder espaço ao animismo.

Os contos de fadas, de acordo com Freud (1996c), através de sua função animista, oportunizam ao leitor a realização de desejos, além de ser aspecto recorrente nesse tipo de narrativa “os poderes secretos”, “a onipotência de pensamentos”, “a animação de objetos inanimados”, a magia, o incrível, dentre outros inúmeros aspectos que isolados ou em comunhão na mesma narrativa não são capazes de causar estranhamento no leitor, graças a atmosfera de ficção e magia que o texto literário cria. Essa atmosfera gerada na composição da trama textual gera prazer no leitor.

¹³ A função catártica é apontada por Aristóteles – filósofo grego – como fundamental para a arte, pois é mediante essa função que o indivíduo/leitor constrói identificação com os personagens da trama lida, sofrendo e se alegrando com essas personagens no percurso narrativo. É mediante a função catártica que o leitor reafirma e/ou rechaça alguns valores humanos.

Para entendermos como se dá o prazer na analítica da psicanálise freudiana é importante entender a composição do aparelho psíquico formador da personalidade humana – *id*, *ego* e *superego*. De forma sintética podemos asseverar que o *id* seria a raiz da mente que contém forças instintivas inacessíveis à consciência. Já o *superego* vai se formando através da junção de aspectos de censura e ideias construídas no decurso do desenvolvimento humano, muitas delas de forte influência dos pais, dos educadores e dos valores civilizacionais. O *ego* representa a razão a busca do controle, do equilíbrio e a tentativa de defesa contra as pulsões agressivas ou auto-agressivas emanadas do inconsciente.

Esses três elementos, constitutivos da personalidade do homem, são responsáveis por administrar a rede de pulsões que coexistem em todos os seres humanos – satisfações de cunho sexual e de morte. No entanto, os critérios de manejo com esses aspectos obedecem às necessidades de autoconservação, de prevenção do sofrimento e da maximização do prazer. É a complexidade desse processo que conduz à inibição ou a repressão dos instintos e um dos resultados desse processo é a *sublimação*, que dirige à produção cultural por uma atividade psíquica de reelaboração da pulsão do prazer. Nesse sentido, seria importante que através do recurso da sublimação a escola pudesse conduzir de modo satisfatório à produção de cunho mais artístico e cultural por parte de seus educandos.

Freud ainda reconhece o papel relevante que os contos de fadas/populares são capazes de alcançar na vida das crianças, perfilhando o contributo da psicanálise acerca desse assunto. Sob a ótica da psicanálise os contos que tivemos contato em nossa infância ficam registrados em nosso inconsciente e podem vir à tona através de pensamentos e sonhos que encobrem verdades da dimensão emocional presente que o indivíduo vive. Nesse sentido é através da psicanálise que se reconhece o relevante papel que os contos de fadas são capazes de propiciar a vida mental das crianças, pois “(...) em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras (FREUD, 1996a, p. 171).

Os sonhadores revelam, a partir do material proveniente de contos de fadas em seus sonhos, histórico de neuroses e ansiedade infantil e sua intrínseca relação com os conflitos emocionais vividos pelo indivíduo no momento presente. Dessa forma, mediante a maneira pela qual os sonhadores utilizam os contos de fadas e o momento no qual os trazem à baila, a psicanálise pode em alguns momentos conseguir recolher algumas sugestões que ajudarão a interpretar anonimatos remanentes contidos nos próprios contos de fadas. (FREUD, 1996a).

Sobre esse aspecto onírico dos contos de fadas Bruno Bettelheim (2002), acrescenta que para um sonho se revelar significativamente e com profundidade, a mente apela para outras fontes imaginativas que enriquecem a sua compreensão, pois para a psicanálise as associações livres que realizamos, são maneiras de conduzir à outros elementos de uma ordem psíquica mais profunda com seus reais significados.

É dessa maneira que os contos de fadas se estabelecem com relevância extraordinária ao universo infantil, graças às associações que as crianças realizam, através da imaginação e recortes de sua vivência cotidiana, oferecendo sentido maior a obra lida; isso ocorre dada a abertura que a criança encontra na própria obra para justapor aos aspectos fantasiosos contidos na obra, elementos de sua própria fantasia pessoal.

Sobre os aspectos fantasiosos e incríveis contidos nas histórias narradas ou poetizadas nas narrativas dos contos de fadas, Freud (1996c) aponta que o incrível tem lugar assegurado, de modo que a contextualização do próprio conto nos faz observar com certa naturalidade fatos que seriam improváveis de ocorrer na realidade circunstancial que o leitor vive.

Assim, as obras fictícias possuem completo domínio em relação ao estranho, de modo que muitas das coisas que não são estranhas na leitura literária o seriam se acontecessem na vida real.

Nessa perspectiva, o autor supracitado expõe que um escritor que usa a criatividade, mesmo com aspectos imaginários de menor proporção que os encontrados nos contos de fadas, tem a possibilidade de inserir na tessitura de sua obra seres “espirituais superiores” ou até mesmo “espíritos demoníacos” e “fantasmas de mortos”, dentro de uma lógica e cenário poético que inebriam o leitor de tal forma que ele não reconhece nesses elementos, aspectos de estranheza. Sobre esses aspectos Freud exemplifica, a partir de suas próprias leituras, elementos “estranhos” na obra “*Inferno*” de Dante – almas; aparições de ordem sobrenatural em *Hamlet*, *Macbeth* e *Júlio César*, do dramaturgo inglês Shakespeare; que segundo o próprio Freud não são mais obscuras e terríveis, que o mundo jovial dos deuses de Homero.

Assim, evitamos, nas leituras que realizamos, aspectos de estranheza, pois adaptamos a nossa perspectiva pessoal à realidade imaginária imposta pelo autor “(...) e consideramos as almas, os espíritos e os fantasmas como se a existência deles tivesse a mesma validade que a nossa própria existência tem na realidade material. (FREUD, 1996c, p. 157)

Acerca do exposto, ele expande suas reflexões, enaltecendo o papel do escritor em situações referentes ao mundo da realidade comum, em que, mesmo nessas circunstâncias, o escritor/autor tem a possibilidade de descrever, através de sua literatura e linguagem literária, multiplicadas vezes as sensações de estranhamento, enveredando até mesmo por eventos que nunca ou esporádicas vezes acontecem na vida real, como exemplo podemos citar aspectos da magia e sobrenatural, acrescentando que ao fazer isso o escritor nos ilude, quando muitas vezes a partir da voz do narrador e/ou de seus personagens nos promete dar-nos a verdade, assim, de acordo com Freud “(...) a ficção oferece mais oportunidades para criar sensações estranhas do que aquelas que são possíveis na vida real”. (FREUD, 1996c, p.158) COLOQUE A DATA ONDE TEM FREUD.

Ele prossegue esclarecendo que, a categoria provinda das sensações de estranhamento despertados na leitura ficcional, conforme as explicações até o momento apresentadas, advém de formas de pensamento que foram superadas pelo indivíduo. No entanto a categoria emanada dos complexos reprimidos é constante, e jaz tão poderosa na ficção como nas experiências reais.

Assim, as formas de estranhamento geradas na primeira categoria, ou seja, as que procedem das configurações de pensamento que foram outrora suplantadas, elas se mantêm não somente na experiência, mas também na irrealidade, isso se o cenário em que o fato “estranho” acontece pertencer a realidade material; todavia, quando se é apresentado um cenário artificial e despótico na ficção essa categoria perde o caráter que lhe origina, pois nitidamente se esgota as possibilidades de ordem poética e as vantagens usufruídas pelos escritores de ficção para invocar ou para abandonar um sentimento estranho.

De modo bem geral, podemos abraçar invariavelmente uma atitude apática em relação às experiências reais, nos submetendo, dessa forma, à influência do nosso ambiente psíquico. Todavia, nessa atmosfera abordada por Freud (1996c), o escritor de literatura, exerce um poder especialmente direcionador sobre os leitores; já que por meio de sua escrita ele pode introduzir o leitor no campo do imaginário e fantasia, e mediante esse contexto imaginado, guiar, de certo modo, suas emoções.

Todavia, a partir, do exposto, salientamos que mesmo que alguns autores ficcionistas possuam intenções direcionadoras do campo emocional do leitor – essas emoções, incluindo aí as sensações de estranhamento, são de acordo com a própria psicanálise, eliminadas, uma vez que elas operam de forma autônoma e podem ser interdependentes em relação ao mundo ficcional.

Desse modo, a receptividade da obra lida e os sentimentos gerados dessa leitura fogem do controle de quem a escreve, pois cada leitor em sua singularidade possui mecanismos próprios de absorver e receber a obra ficcional de modo emancipado e autônomo. O leitor nesse processo caminha rumo a emancipação, pois é responsável pela automatização das percepções que ele mesmo realiza no seu cotidiano de acordo com seu horizonte de expectativas.

Pois, “a autoridade do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é autor de sua biografia”. (JAUSS, 2002, p.82).

A partir dessa compreensão, podemos refletir acerca do prazer estético, tratado por Jauss, para ele: “(...) o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer do outro*”. (JAUSS, 2002, p. 76, itálicos do autor). Esta compreensão acerca do prazer estético nos remete à questão da alteridade e movimento recíproco na relação texto – leitor. É nessa compreensão e exercício do leitor que a sua emancipação é gerada em relação à obra lida. Hans Robert Jauss sintetiza o sentido do prazer estético realizado na relação dialética *do prazer de si no prazer do outro*. Para o autor o prazer estético “(...) se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser no outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético.” (JAUSS, 2002, p. 77).

Além da relação de prazer gerada a partir da leitura literária, para Bruno Bettelheim (2002), os contos de fadas, peculiarmente, são dirigidos às crianças para o descobrimento de suas próprias identidades, bem como na ativação de suas atividades comunicativas, além de “sugerirem” experiências necessárias para o desenvolvimento do caráter infantil.

A leitura dos contos de fadas, nesse prisma, concede ao leitor a ideia de que uma vida harmoniosa, compensadora e boa pode ser atingida por qualquer pessoa, mesmo que haja nesse percurso entraves do destino, adversidades e desventuras, no entanto para que essa busca pela felicidade e alcance dos sonhos se torne realidade se faz necessário que o indivíduo não se intimide com as lutas que o destino lhe reserva, pois é através delas que se adquire a “verdadeira” identidade. Em suma, “estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá.” (BETTELHEIM, 2002, p. 23)

Com essas exposições seguimos na trilha da concepção literária e seus aspectos de prazer e superação dos desejos não gratificados, aprofundando agora a questão

nascente dos aspectos ora abordados – a recepção estética e dialógica das obras literárias infantis.

3. Recepção estética e dialógica – trilhas da leitura literária infantil e juvenil

A partir do que acabamos de refletir acerca da leitura psicanalítica dos títulos infantis, somos impelidos a pensar a interação texto– leitor, sob a égide de outro nível de relação que podemos estabelecer com a leitura literária, pois, a qualidade da relação interativa com o texto se dá mediante o processo e os modos de recepção da obra.

Nessa perspectiva, para Freire (2002), ler também significa se tornar sujeito da existência, pois é através das leituras que realizo que tenho a oportunidade de questionar o que está posto, de pensar criticamente a minha existência. No entanto, para o exercício desse tipo de leitura, é necessário que o leitor perceba o texto com todas as suas lacunas e possibilidades.

É a partir do exercício de uma leitura crítica que o leitor tem a possibilidade de interagir qualitativamente com o texto através de questionamentos, posicionamentos e intercruzamento do que está escrito com a sua realidade existencial. Nessa perspectiva, o leitor também se torna autor, e pode dizer a sua palavra.

Nessa ordem de pensamento Freire reflete que não é possível realizar uma leitura de cunho mais crítico, “(...) como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado”, o autor continua a reflexão assegurando que uma leitura verdadeira compromete imediatamente o leitor com o texto a ele direcionado num ato compreensivo através do qual o indivíduo vai se tornando também sujeito, pois, “(...) ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 2002, p.14).

A leitura aqui esboçada por Freire toma dimensões amplas e se refere à leitura jornalística, fictícia, de anúncios publicitários, poesia, *folders*, rótulos, bulas de medicamentos, momentos históricos e políticos da realidade social que o indivíduo se insere, discursos televisivos, propagandas e eventos de toda e qualquer natureza, mas que requerem do indivíduo leitor posicionamento crítico e inquiridor. No tocante a leitura literária, ela também, carrega consigo essas possibilidades de posicionamento e interação alavancadas por Freire e requer do leitor uma postura crítica, interativa e dinâmica.

É nessa relação de interação que o indivíduo estabelece com a obra recebida que as possibilidades de diálogo se alargam, pois de acordo com Stierle (2002, p. 20): “O significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos.”.

Na perspectiva levantada por Stierle, vislumbramos a teoria da recepção como concretizada única e exclusivamente a partir dos modos de recepção dos textos lidos pelo leitor. É através do intercruzamento de ideias e contextos que se aliam ao texto lido, que a teoria da estética da recepção, ganha forma e se consolida.

Essa vertente de análise da relação texto-leitor coaduna com alguns dos princípios Freireanos de percepção da educação e suas modalidades metodológicas de

ensino. Ao tratar que “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2002, p.12 – itálicos do autor); encontramos em Freire um dos pilares de sustentação da teoria estética recepcional, que consiste basicamente no respeito e consideração efetiva do contexto do outro – leitor – e a sua capacidade construtiva de, a partir do dado, refazer/construir a realidade que o circunscreve.

O ato de leitura, sob a ótica da estética da recepção, se dá de forma aberta, livre para responder às indagações que a própria realidade o desafia, despertando a consciência de nossa gênese inconclusa e lacunar, pois, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2002, p.53)

É também, através da leitura literária, que o processo emancipatório do leitor pode ocorrer, pois é capaz de ampliar e transformar sua visão de mundo, na tentativa de o levar a refletir sobre o seu comportamento e capacidade de intervenção social.

É por intermédio da obra literária e da transformação da visão de mundo do leitor que novos anseios são gerados, alargando suas pretensões e objetivos. É na relação texto – leitor que a confrontação autobiográfica se estabelece, conferindo-lhe ampliação de seu horizonte de expectativas e, por conseguinte emancipação.

Regina Zilberman (1989) assinala a experiência estética como propiciadora da emancipação do leitor, pois numa primeira instância ela é capaz de libertar o indivíduo dos acanhamentos e da usualidade do dia-a-dia; estabelecendo, em segunda ordem, um distanciamento entre o homem e a realidade que se transforma em espetáculo; num terceiro momento pode preceder a experiência, implicando então na inclusão de novos preceitos, que são essenciais à ação e melhor entendimento da vida prática; e, finalmente, é também, respectivamente antecipação quimérica, ao cogitar experiências futuras e reconhecimento de fatos passados ao resguardá-los permitindo a redescoberta de episódios sepultados.

A partir do exposto podemos fazer inferências acerca dos adequados usos da obra literária em sala de aula, questionando antigas práticas, há muito veiculadas pedagogicamente, que vislumbram a obra literária como depositária de conteúdos ou que dela possa se extrair atividades pedagógicas; ou então da redutora visão do livro enquanto objeto sacralizado e por essa razão impossibilitado de questionamentos acerca de seu teor. Assim, é mediante as concepções aqui alavancadas que o literário pode ser observado como porta aberta aos questionamentos, dúvidas, reflexões, angústias, dores e amores de seus leitores.

É através da ação mediadora com a leitura que o educador tem a possibilidade de estabelecer espaços de conversa com seus educandos/leitores, percebendo, através desses diálogos, as aberturas que o texto permite para interação, intercruzamento de ideias e alargamento de horizontes. É através desse tipo de experiência que o educador percebe que o “(...) diálogo é uma exigência existencial.” (FREIRE, 2005, p. 91), pois é a partir do diálogo que a atividade de conhecer se reveste de sentido. Pelas razões aqui assinaladas é oportuno alertar ao professor: “(...) que ensinar não é transferir conhecimento”, e que a máxima Freireana não carece apenas ser apreendida pelo educador e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também deve ser invariavelmente observada, vivida. (FREIRE, 2002, p. 21)

Nesse viés, a postura docente não se reveste mais de um autoritarismo histórico que impede interações e diálogos qualitativos em sala de aula, mas caminha rumo à relação democrática e humana de respeito aos saberes discentes. Por essa razão ao entrar em uma sala de aula, “(...) devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (FREIRE, 2002, p. 21).

É nessa linha de raciocínio que entendemos com Freire que a figura de um professor autoritário, inibe a liberdade do educando, diminuindo a sua capacidade e direito à curiosidade e inquietação, do mesmo modo que um professor desregrado dilacera com a raiz humana – posta em sua perene inconclusão, ali onde a ética se enraíza; e é a partir dessa compreensão que a relação verdadeiramente dialógica acontece, partindo de sujeitos, também, dialógicos que aprendem e crescem na diferença, sobremaneira, no respeito a ela; e é mediante o reconhecimento ontológico de nossa incompletude que nos tornamos radicalmente éticos.

Em acordo com ele acreditamos que a postura educativa não pode mais aceitar determinadas atitudes que infligem diretamente o direito do outro à sua liberdade de ser. Por essa razão o processo de leitura literária abraça, na vertente que defendemos, posturas de defesa à liberdade do outro, com seus pensamentos e atitudes. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (FREIRE, 2002, p. 25), pois o “Amor (...) é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2005, p. 92)

4. Aspectos sociais da leitura literária – a superestrutura dos contos de fadas

A partir do que até agora debatemos e coadunando com Bettelheim (2002), um desafio que se lança na relação da criança contemporânea com o conto, consiste na acessibilidade aos contos em sua genuína e complexa constituição linguística. Para o autor, um desafio que se lança frente a leitura dos contos de fadas pelas crianças de nosso tempo, está nas versões demasiado simplificadas desses contos que atenuam os seus significados mais complexos, roubando-lhes a profundidade de seus significados. Acerca dessa nítida realidade constatada pelo o autor e reafirmada nas versões editoriais com finalidades de ordem única e exclusivamente mercadológica que conhecemos podemos somar as versões cinematográficas e produções televisivas, em que de acordo com o autor os contos de fadas se transformam em diversão esvaziada.

Este teórico observa ainda que em grande parte da história da humanidade a vida intelectual das crianças e suas experiências sócio-familiares são atravessadas por histórias míticas e religiosas inerentes ao conto de fadas e é mediante essa literatura mais tradicional que a imaginação e fantasias infantis eram estimuladas. Assim, em simultaneidade, essas histórias se constituíam agentes importantes no processo de socialização da criança.

Com base nas suas colocações, é possível aplicar, a exemplificação por ele referida, a realidade das crianças de hoje que além das formas deformadas de contato

com os contos, através da linguagem televisiva e cinematográfica, temos a linguagem *cibernética* - geralmente veiculada através de programas de computador destinados especificamente à criança; elaborações interativas em *cd-rom* e por intermédio dos próprios *web sites* de relacionamento e jogos endereçados ao público infantil, que se constitui uma linguagem ainda mais imediata que, geralmente, impedem uma aproximação mais qualitativa da criança com o conto – dado o suprimimento de fatos importantes da narrativa em detrimento de imagens e *links* interativos.

Sobre a questão que acabamos de expor, Regina Zilberman ao refletir a literatura infantil e seu caráter estético/literário, frente aos outros meios de comunicação, afirma que a produção destinada ao público infantil se define em primeira instância por seu caráter literário, se subordinando aos domínios da cultura textual vigente, pois sua forma de comunicação se dá com primazia pela palavra e depende, portanto, do domínio de habilidades ligadas à leitura. Nesse sentido, seu recebedor é antes de tudo, um leitor, e ela existe para propagar esta condição. Assim, “se esse fato não indica que a literatura infantil permaneceu estática aos avanços dos outros meios de comunicação, sua trajetória deu-se nos limites do literário, apropriando-se das conquistas da arte com a palavra” (ZILBERMAN, 2003, p. 192).

Com base no exposto, estendemos a questão apontando que enquanto os outros meios de comunicação apelam para o visual a literatura infantil poderá servir de exemplo às demais criações voltadas ao público infantil e juvenil, uma vez que coube a ela a vontade de se libertar do veio de consumo e da cristalização de ideias prontas, o que a separa, também, do alcance pedagógico, através da incorporação de qualidade poética às demais produções quantitativas. (ZILBERMAN, 2003)

Nessa perspectiva é válido lembrar o que o próprio Freire (1989) propõe acerca do ato de ler que se dá preferencialmente mediante uma compreensão crítica e não se esgota na decodificação seca da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se estende e se antecipa na inteligência do mundo, pois “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Nessa lógica a linguagem e a realidade se fixam dinamicamente e a apreensão do texto se dá mediante a sua leitura crítica e provoca a percepção das relações existentes entre o texto e o contexto.

O pensamento de Freire sobre o papel crítico do ato de leitura e suas integrações contextuais no universo histórico e social de quem lê nos impele a refletir o papel da criança e sua constituição histórico-social, para daí compreendermos como se dá a produção cultural a ela endereçada.

Para Edmir Perrotti (1982), nem mesmo os pensamentos mais ousados de nossa história que tratam ou polemizam questões da infância a exemplo de Ariés¹⁴, perceberam a criança como ser político, que antes de ser considerada como cidadã de direitos é totalmente escamoteada da vida política, assim como outros grupos que também sofreram e sofrem esse estigma no decurso da história, a exemplo dos índios, iletrados, negros, deficientes físicos e mentais, etc.

Suas reflexões e outras decorrentes dessa primeira premissa, faz-nos perceber, mediante o contexto contemporâneo, que a criança ainda é percebida como ser dependente em absoluto e por essa razão colocada à margem dos direitos reservados aos indivíduos considerados eminentemente políticos.

¹⁴ Ver Philippe Ariés – *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Dessa compreensão emanam duas categorias: A primeira, parte de uma ótica adultocêntrica, que rechaça todo e qualquer conhecimento advindo da criança, pois essa encontra-se em um estado de *vir-a-ser*. Essa perspectiva desconsidera a criança como ser enraizado historicamente que influencia e é influenciada pelo mundo em sua volta. A partir desse isolamento histórico, somos condicionados a considerar a criança como uma categoria que está absolutamente desvinculada do social, que não possui articulação alguma com as relações de classe, como se ela fosse algo à parte sem nenhuma influência no meio social que se insere.

Conforme essa ideia, a segunda categoria pode ser apresentada, pois é dela que podemos pensar mais detidamente a criança e o seu lugar na cultura. Os produtos culturais são reflexos dos moldes sociais adotados pela sociedade regida pelo capitalismo que converte esse bem sob a égide da lucratividade, sendo símbolo demonstrativo de poder àqueles que ocupam um lugar mais alto na pirâmide social.

Nessa ótica, a cultura e seus produtos, é vista como dada e concluída produtivamente, tornando-se assim “(...) objeto opaco, sem vida, mensurável, verificável e passível de ser mercantilizado, já que é descartada de quem a produziu e do próprio sistema de produção (...)” (PERROTTI, 1982, p. 15).

Essa compreensão de cultura gerada no seio da sociedade capitalista se ajusta facilmente a ideia de incompletude infantil que paulatinamente foi se construindo no decurso histórico. Nessa perspectiva “A cultura passa a exercer uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na história enquanto sujeito.” (ibid, 1982, p.16).

É a partir dessa segunda categoria que podemos apreender a lógica da racionalização capitalista que perpassa a produção cultural de nossa sociedade, mais especificamente a produção cultural destinada à criança. É a racionalidade capitalista que torna o lúdico um objeto não viável, nessa perspectiva todo bem cultural e sua relação de não trabalho é rechaçada.

Nessa esfera de pensamento as brincadeiras, o lúdico são destinadas apenas ao infante, pois ele *ainda não é* socialmente, só mais tarde quando a partir de sua força de trabalho ele for capaz de gerar lucratividade, é que abandonará o sonho, a graça e a festa para dar lugar ao trabalho, pois “(...) na sociedade capitalista, o critério do ‘cultural’ é sempre o capital.” (PERROTTI, 1982, p. 21).

No entanto, de acordo com Huizinga (2000) o jogo antecede a própria cultura, sendo mais que um fenômeno fisiológico, o jogo ultrapassa também os reflexos psicológicos, pois o divertimento emanando do jogo, do lúdico, das brincadeiras, resiste a toda análise e lógica interpretativa, ultrapassando a esfera da vida e racionalidade humana, pois o jogo possui uma realidade autônoma.

Para Marx e Engels (1994, p.45-46) todo ramo autônomo do trabalho é necessário, assim “toda atividade materializada e particular, assim como todo tempo de trabalho especificado e objetivado em um objeto particular, deve ser trocado pelo produto e o símbolo do tempo de trabalho geral – o dinheiro.”

Sob o ponto de vista materialista-histórico legado por Marx, vislumbramos a literatura em relação dialética com a sociedade que a circunscreve; em primeira ordem percebemos a relação mercadológica, que com o passar dos anos tornou a literatura um objeto – produto de consumo – e por essa razão submissa as leis do mercado, todavia, na contramão desse viés, a literatura também possibilita a transformação revolucionária no leitor, pois o conscientiza de sua situação social, por intermédio da mobilização

fantasiosa e identificação catártica com os personagens da obra lida, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre sua situação real, ganhando forças de superação do dado e transformação do seu entorno, a partir da organização dos homens em sociedade com vistas ao alcance da meta maior que os move.

Sobre o aspecto que acabamos de expor, Maria do Rosário Mortatti Magnani diz que falar de leitura e literatura “(...) é tratar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinadas épocas, é pensá-los do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor” (MAGNANI, 2001, p. 43).

A autora nos remete, a partir do exposto, a pensarmos com maior profundidade acerca da formação de leitores, considerando os fatores sociais e históricos que nela se fazem presentes.

Para responder por esse processo de formação, se fazem necessários educadores e cidadãos que, além de mediar esta ação, interfiram quando preciso, não abdicando do papel histórico que, de acordo com Magnani (2001), lhes foi conferido: o de primeiro se formarem como leitores para, posteriormente, poderem interferir de maneira crítica na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores. Em suma, urge no momento que tenhamos uma política escolar capaz de “deselitizar” a leitura literária, tornando-a mais acessível à população como um todo, especialmente aos que estão à margem da sociedade.

Desse modo, podemos asseverar que o desígnio da arte, é também nos fazer olhar e sentir o mundo e seu incomensurável universo de probabilidades.

5. Considerações

De acordo com as considerações aqui tratadas acerca da relevância da literatura infantil e dos contos de fadas para o imaginário/emotivo infantil e sua atuação política e social, não podemos obscurecer a crítica severa sofrida por estes contos, no que concernem as “novas” descobertas da psicanálise e da psicologia infantil que revelaram o quanto a imaginação da criança é violenta, ansiosa, destrutiva e até mesmo sádica.

Para Bettelheim (2002) – valendo-se dos conceitos psicanalíticos - uma criança é capaz de amar os pais com um sentimento absurdamente intenso, assim como pode com a mesma intensidade odiá-los. É conforme esse conceito que a literatura infantil, a partir dos contos de fadas tem a possibilidade de falar diretamente a vida mental interior do infante. No entanto, visões céticas contrariam esse viés inerente ao desenvolvimento psicológico da criança presente nos contos de fadas e anunciam que essas histórias são responsáveis por motivar ou até mesmo criar pensamentos conturbados nas crianças.

Talvez pelas considerações acima expostas e outras mais, também discutidas nesse trabalho, a literatura infantil e juvenil ainda sofra preconceito quanto aos seus usos e verificável relevância ao desenvolvimento da psique humana.

Diante das exposições teóricas acerca da psicanálise dos contos literários infanto-juvenis, bem como da necessidade interativa e dialógica emanadas do texto, e dos desafios inerentes à produção cultural endereçadas ao público mirim, percebemos quão necessário se faz uma política de uso democrático dos textos literários em sala de aula, como forma de abertura aos diálogos possíveis entre o texto lido e seu receptor –

leitor, num movimento dialógico que respeita a voz da criança frente às leituras que realiza, não somente do texto que ali está, mas sobremaneira do intercruzamento de leituras, das conjecturas e inferências que o leitor mirim é capaz de formular, pois se a sala de aula se constituir espaço aberto para o diálogo, certamente ali acontecerão interações qualitativas que fortalecerão ainda mais a democratização da leitura e o respeito aos múltiplos saberes que cruzam no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Freire defende que o ato dialógico em momento algum nega a relevância dos momentos “explicativos”, “narrativos” em que o professor tem a oportunidade de expor, de falar do objeto, pois o princípio norteador da prática dialógica consiste na consciência de professores e alunos quanto a sua postura que procura se manter “aberta”, “curiosa”, “indagadora”, “(...) e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos.*” (FREIRE, 2002, p.33 – itálicos do autor)

Mas, para que o diálogo seja mola motriz das atividades empreendidas em sala de aula se faz necessário que o professor que utiliza a literatura infantil, saiba que antes de organizar o seu trabalho com esse material, ele precisa ler essas obras como um leitor comum, absorvendo as informações nela contidas e deixando-se levar naturalmente pelo texto, sem pensar nas formas de como poderá utilizar esse instrumento em suas aulas. Esse primeiro contato “desinteressado” pedagogicamente com a obra é essencial, pois suscita um segundo momento da leitura que recai justamente na leitura reflexiva, crítica, analítica e avaliativa. (Faria, 2010)

Assim, os melhores livros para serem lidos em salas de aula, são aqueles capazes de oferecer ao leitor ocasiões de penetrar em sua estrutura mais profunda; hábeis de despertar o senso crítico e até mesmo de humor, não desrespeitando, contudo, a capacidade intelectual, crítica e reflexiva de seus leitores, mas que instiguem a sua imaginação, sua criatividade e, quem sabe, atitudes de intervenção e busca de mudanças sociais.

É sob a égide desse pensamento que compreendemos a importância de uma práxis que respeite o direito de cada indivíduo dizer a sua palavra, na comunhão social que se faz necessária à transformação do mundo, pois “(...) ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 2005, p. 91)

As considerações acerca dos modos como as crianças recebem a obra literária também são discutidas por Peter Hunt (2010). Para este autor só mediante questionamentos acerca de quais elementos os leitores trazem para a obra lida, bem como de quais contextos históricos/sociais partem esses leitores e as formas como esses elementos afetam os sentidos produzidos por eles, é que teremos subsídios para discutir os próprios livros, os modos como eles operam sua linguagem e como funcionam em relação ao leitor, recaindo inevitavelmente nas políticas de distribuição de livros para as crianças, bem como na teoria e prática de leitura.

A proposta defendida por Hunt foi ao longo desse trabalho discutida nas palavras de Paulo Freire e Hans Robert Jauss e é mediante esse foco perceptivo que acreditamos que a leitura deve ser encarada no universo da sala de aula, pois só quando houver respeito aos dizeres e saberes dos educandos, numa relação de diálogo e interação é que a leitura se recobrirá efetivamente de sentido, pois não será palavra solta, isolada, sem sentido, mas palavra que se compromete, que tem raiz; palavra pretensa à mudança; mudança que deve iniciar dentro de cada um de nós - todos os dias!

6. Referências

- BETHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências pedagógicas**. São Paulo: Paulus, 2002.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. –São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associado/ Cortez, 1989.
- FREUD, Sigmund. **Caso Schreber, artigos sobre técnicas e outros trabalhos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII, Rio de Janeiro – Imago, 1996a.
- _____. **Totem e Tabu e outros trabalhos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIII, Rio de Janeiro – Imago, 1996b.
- _____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos**. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVII, Rio de Janeiro – Imago, 1996c.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: editora perspectiva, 2000.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução: Cid Knipel. ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. in: LIMA, Luis Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) in: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? in: LIMA, Luis Costa. (Org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: editora Ática, 1989.

_____. **A Literatura Infantil na Escola.** 11 ed. ver. e atual. – São Paulo: Global, 2003.

AS BONECAS EM MONTEIRO LOBATO – UMA LEITURA DE *REINAÇÕES DE NARIZINHO* E DE *NEGRINHA*

SILVA¹⁵, Janailton Mick Vitor da
(janailtonm@gmail.com) – UFCCG
NÓBREGA¹⁶, Maria Marta dos Santos Silva
(mariamartanobrega@bol.com.br) – UAL/UFCCG

RESUMO: A infância é um período em que as experiências lúdicas são importantes para o desenvolvimento afetivo da criança. Uma das formas de se vivenciar estas experiências é através de brinquedos. Nas obras infantis de Monteiro Lobato, a presença da boneca Emília é tão significativa que, na maioria das vezes, as demais personagens tornam-se impotentes frente suas decisões. Curioso é perceber que em outra obra do autor destinada ao público adulto, “Negrinha”, conto presente em um livro homônimo, a boneca é a peça fundamental para a protagonista se reconhecer enquanto ser humano. Este trabalho tem, pois, como objetivo, analisar as obras *Reinações de Narizinho* e o conto “Negrinha”, buscando perceber a importância do papel da boneca na vida das duas meninas que protagonizam as narrativas. Quando se compara este brinquedo nas mãos das duas personagens principais, percebe-se que, para Negrinha, por ser negra e filha de escrava, era-lhe negado o acesso à boneca, que na narrativa, transparece a riqueza de classes; já para Narizinho, o brinquedo representa a simplicidade da infância, uma vez que Emília foi feita artesanalmente para o seu entretenimento. A pesquisa é de natureza bibliográfica e interpretativa, no que diz respeito à leitura do texto literário e seus procedimentos analíticos na construção de sentido. Serão utilizados como aporte teórico os seguintes autores: Ariès (1981), Benjamin (2002), Bergamasco (2010), Bignotto (1999), Froebel (1896 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), Lajolo (2001), Lobato (1986, 1994 e 2007), Lucena (2008), Piaget (1978) e Vigotsky (1989).

PALAVRAS-CHAVE: Boneca. Monteiro Lobato. *Reinações de Narizinho*. *Negrinha*. Brinquedo.

1. Introdução

A infância é um período em que as experiências lúdicas são importantes para o desenvolvimento afetivo da criança. Uma das formas de se vivenciar estas experiências é através de brinquedos. Em muitas obras de Monteiro Lobato, nota-se a presença da boneca Emília, como em *Reinações de Narizinho*, figurando como grande companheira e fiel amiga de Narizinho. No conto “Negrinha”, do livro homônimo, o brinquedo contribuiu para a liberdade e consciências provisórias da personagem que dá nome ao texto lobatiano.

Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as obras *Reinações de Narizinho* e o conto “Negrinha”, buscando perceber a importância do papel da boneca na vida das duas meninas que protagonizam as narrativas.

¹⁵ Aluno do curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG).

¹⁶ Professora da Unidade Acadêmica de Letras da UFCCG.

A respeito dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, seguimos os seguintes passos: a) leitura de material teórico sobre a importância do brincar na infância e da utilização de brinquedos (como a boneca), bem como considerações sobre estudos críticos das obras literárias de Lobato; e, b) (re)leitura do livro *Reinações de Narizinho* e do conto “Negrinha”, com vistas a analisar a importância da boneca nas ações das personagens protagonistas de cada texto.

Como suporte teórico, utilizamos os seguintes autores por suas respectivas contribuições: a) infância e o brinquedo: Ariès (1981), Benjamin (2002), Froebel (1896 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), Vigotsky (1989) e Piaget (1978); e, b) Monteiro Lobato e algumas considerações sobre a fortuna crítica de suas obras infantis: Bergamasco (2010), Bignotto (1999), Lajolo (2001), Lobato (1986, 1994 e 2007) e Lucena (2008).

2. A importância do brinquedo para a criança

O ato de brincar é muito importante para a criança e exerce uma forte influência na formação de sua personalidade. É através da brincadeira que, segundo Vigotsky (1989), a criança, por envolver-se em mundo ilusório e imaginário, satisfaz “seus desejos imediatamente”, onde o que não é realizável no plano do real torna-se possível no universo lúdico. Brincar na infância está, pois, associado à plenitude do animismo do mundo infantil. Nesta perspectiva, Froebel se aproxima da visão de Vygotsky ao reafirmar a importância da brincadeira para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo ele,

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. [...] Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente, ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. (FROEBEL, 1896, p. 55 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 49, tradução dos autores).

Piaget (1978) defende que infância e brinquedo são sinônimos, e, nesta perspectiva, o brincar e a brincadeira possuem para a criança um valor similar aquele que o trabalho tem para o adulto, constituindo-se desta forma, a principal atividade nesta fase de sua vida. Brincar, segundo o estudioso, é o modo que a criança assimila e se acomoda no mundo, possibilitando, assim, transformar o mundo, adaptando-o as suas necessidades e mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio.

O que a história mostra, porém, é que nem sempre a criança teve o direito à brincadeira, pois sua infância era marcada pelo grande contato com adultos. Compartilhando o espaço destes, as crianças misturavam-se com atividades não reservadas à sua idade, partilhando de trabalhos e jogos aquém e além delas mesmas, transformando-se, assim, em “homem jovem” (ARIÈS, 1981, p. 10).

Em suas reflexões sobre a importância do brinquedo na vida de uma criança, Benjamim (2002) considera que há no brinquedo uma função dialógica, pois permite a

criança manipulá-lo conforme seus interesses e desejos, contrapondo-se a imposição dos adultos. Segundo o teórico, “[...] para a criança que brinca sua boneca ora é grande, ora é pequena, [...] pois se trata de um ser subordinado.” (BENJAMIN, op. cit., p. 98). Deste modo, a criança imita, incorpora e traduz o realismo do universo adulto para o seu reduto particular construído pela imaginação, espaço este em que tudo pode ser possível.

Em se tratando de brinquedos específicos para meninas, percebe-se que na construção e manutenção de seu universo lúdico, muitas delas consideram suas bonecas não mais como meros brinquedos, mas se constituem companheiras e amigas para vivenciar a infância e preencher algumas faltas do mundo real, como por exemplo, a ausência da mãe que trabalha fora de casa. Além desse alcance interior, as bonecas também se configuram como formas de representação sociocultural feitas para demarcar a ideologia de quem as produz e as compra (BIGNOTTO, 1999, p. 105).

A partir das considerações acima, infere-se que nas obras de Lobato, a presença do lúdico, através de vários personagens ficcionais, em específico da boneca Emília, é bastante veemente. Em contato com tais seres da literatura, as crianças os transportam para seu mundo através da imaginação. Para Bignotto (op. cit., p. 86),

Emília, personagem que talvez seja a mais emblemática da obra de Lobato e que parece ter a preferência da maioria dos leitores, faz parte de outra categoria de personagens, constituída por bichos e objetos animados, como Rabicó e o Visconde de Sabugosa. Essas personagens são criadas pelas personagens humanas ou surgem de reinos do faz-de-conta. Pode-se dizer que estes seres já são personificações da imaginação infantil, e que, portanto, a análise do relacionamento das crianças com essas criaturas poderá proporcionar uma visão mais clara do papel da imaginação no desenrolar das aventuras e, simbolicamente, na ‘formação’ das crianças.

Considerando esse aspecto, no momento da leitura, o que se percebe nas obras lobatianas é a sugestão de, a partir do contato com a infância mediada pela literatura infantil e por personagens presentes em seu mundo, levar o leitor a pensar e a refletir sobre o modo como o contato com o imaginário e o ficcional nesta fase da vida, em consonância com o ato de brincar, conferem grande relevância para a constituição das crianças no universo na qual habitam.

3. Metodologia

A pesquisa é de natureza bibliográfica e interpretativa, no que diz respeito à leitura do texto literário e seus procedimentos analíticos na construção de sentido. Deste modo, procedeu-se com:

- 1) leitura de material teórico sobre a importância do brincar na infância e da utilização de brinquedos (como a boneca) a fim de entender a importância do universo lúdico presente nos textos de Monteiro Lobato;

- 2) (re)leitura do livro *Reinações de Narizinho* e do conto “Negrinha”, com vistas a analisar a representação da boneca nas ações das personagens protagonistas de cada texto.

4. As bonecas em monteiro lobato

Emília, que se auto intitula “a independência ou morte!”¹⁷, é uma boneca vingativa¹⁸, interesseira¹⁹ e, acima de tudo, bastante esperta, mas que mobiliza os leitores das obras lobatianas a vivenciarem experiências lúdicas. As atitudes de Emília deixam os personagens das histórias com os quais se relaciona impotentes diante de suas decisões, agindo sobre eles para que possam realizar seus desejos e aceitem suas opiniões sob quaisquer circunstâncias.

A título de ilustração das imposições de Emília sobre as demais personagens da obra *Reinações de Narizinho*, vale lembrar a volta do Reino das Abelhas, em que a boneca estava emburrada e só sossegou quando a deixaram liderar o bando no retorno para o sítio. Em outro momento, cogitou passar um tempo longe do Sítio do Picapau Amarelo, pois tia Nastácia havia “brigado” com ela, mas só ficaria se Narizinho lhe fizesse um vestido novo de seda com fita e um babado, e se a empregada lhe desse um alfinete de pombinha. Por ocasião do boneco feito por Nastácia, tomou a liberdade de nomeá-lo João Faz-de-conta, levando todos a chamá-lo assim. Nos momentos de divergência com os netos de dona Benta, conseguiu que a avó lhe apoiasse quando brigava com Pedrinho, alegando que este a tinha xingado de cara de coruja seca. Planejando tirar proveito das situações, em um momento, escondeu os óculos da vovó para obter dinheiro se os encontrasse.

Na obra em apreço, há uma cumplicidade entre Narizinho e Emília no que diz respeito ao instinto aventureiro. Viajando, as duas inicialmente vão ao Reino das Águas Claras, convidadas pelo príncipe Escamado; em outro momento, visitam o Reino das Abelhas; têm a chance de conhecer o País das Fábulas em outra aventura; e, ao fim do livro, terminam em uma das terras das Mil e Uma Noites.

Apesar de ter sido feita de macela, possuir olhos de retrós preto e sobrancelhas altas e ser como é, Narizinho ama muito Emília e a leva para todas as suas aventuras no sítio e noutros lugares. A menina do nariz arrebitado se preocupa com Emília e vice-versa. Num evento ocorrido no Reino das Águas Claras, a boneca ficou furiosa e tentou proteger Narizinho contra a Barata Carochinha.

Foi um rebuliço na sala. A velha atracou-se com a menina, e certamente que a subjugaria, *se a boneca*, que estava na mesa ao lado de sua dona, *não tivesse tido a bela idéia de arrancar-lhe os óculos e sair correndo com eles.*

¹⁷ Cf. LOBATO, 2007, p. 75.

¹⁸ Emília falava com a Cinderela: “Sou mazinha. Tia Nastácia se esqueceu de me botar coração, quando me fez...” (LOBATO, 1986, p. 85).

Outro evento ocorreu quando a boneca estava no País das Fábulas. A formiga tinha maltratado a cigarra velha e a boneca se vingou da primeira. (Ibid., p. 171).

¹⁹ “Emília era muito interesseira. Gostava de receber presentes, mas não de dar.” (Ibid., p. 97).

Dona Carochinha não enxergava nada sem óculos, de modo que ficou a pererecar no meio da sala como cega, enquanto a menina corria a esconder Polegar na gruta dos tesouros, bem lá no fundo de uma concha. (LOBATO, 1986, p. 13, grifo nosso).

Noutro evento, ainda no Reino das Águas Claras, Narizinho ficou muito preocupada em saber que Emília tinha sido assaltada e que poderia estar “morta”.

– Dona Emília foi assaltada por algum bandido! [...] Está lá na gruta dos tesouros, estendida no chão, como morta.

Imediatamente Narizinho pulou do trono e correu em salvação da sua querida bruxa. Encontrou-a caída por terra, com o rosto arranhado, sem dar o menor acordo de si. O doutor Caramujo, chamado com urgência, despertou-a logo com um bom beliscão, depois de fazer o indispensável ‘diagnóstico’.

– *Quem será o monstro que fez isto para a coitada?*– exclamou Narizinho, examinando-lhe a cara e vendo-a com um dos olhos de retrós arrancado. Não bastava ser muda, vai ficar cega também. *Coitadinha da minha Emília!*... (LOBATO, op. cit., p. 17, grifo nosso).

Percebe-se, a partir dos exemplos citados, que a boneca é autônoma, mas essa autonomia é construída ao longo da narrativa. Quando foi fabricada, não passava de um mero brinquedo, mas após a aquisição da fala, ganhou vida própria.

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: ‘Estou com um horrível gosto de sapo na boca!’ E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.

– Não é preciso – explicou o grande médico. – Ela que fale até cansar. Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é ‘fala recolhida’, que tem de ser botada para fora.

E assim foi. Emília falou três horas sem tomar folego. Por fim calou-se. (LOBATO, op. cit., p. 19).

Ainda nesta perspectiva, Emília parece se encontrar nos mundos das coisas e das gentes. A partir da fala, ela ultrapassa a mera qualidade de boneca e, então, se constitui como um ser mais do que inanimado. De acordo com Lajolo (2001, p. 129, grifo da autora)

Se pela fala ela transcende sua condição de ser inanimado, ao manter-se boneca ela goza de uma liberdade muito maior do que a dos seres humanos dos quais, afinal, é mero simulacro. Além de imortal por natureza, por ser uma criatura híbrida e mestiça, *boneca falante*,

Emília desfruta do melhor dos dois mundos: o das coisas e o das gentes, fecundando um com o ponto de vista do outro e vice-versa [...]

Após tomar as pílulas falantes dadas gentilmente pelo dr. Caramujo, Emília ganha fala e, a partir daí, sua relação com Narizinho se estreita ainda mais.

Narizinho e Emília dormiam juntas na mesma cama. *A rede armada entre pés de cadeira fora abandonada desde que a boneca aprendeu a falar.* Dormiam juntas para conversar até que o sono viesse. (LOBATO, op. cit., p. 27, grifo nosso).

O fenômeno da fala de Emília impressionou a todos, incluindo dona Benta e tia Nastácia, que se surpreendiam cada vez mais com os eventos que vinham acontecendo no Sítio do Picapau Amarelo. A boneca ficou furiosa porque a empregada achava que ela não falava.

Falo, sim, e hei de falar. Eu não falava porque era muda, mas o doutor Cara de Coruja me deu uma bolinha de barriga de sapo e eu engoli e fiquei falando e hei de falar a vida inteira, sabe?

A negra abriu a maior boca do mundo.

– E fala mesmo, sinhá!... – exclamou no auge do assombro. – Fala que nem uma gente! Credo! O mundo está perdido... (LOBATO, op. cit., p. 20-21).

Como no sítio sempre se contavam histórias, é curioso perceber que Narizinho passou a ganhar mais crédito em seus eventos narrativos depois que fez Emília falar. É notável, portanto, que a boneca lhe proporcionou mais *status* neste aspecto diante de todos, principalmente de dona Benta.

Dona Benta, de fato, nunca dera crédito às histórias maravilhosas de Narizinho. Dizia sempre: ‘Isso são sonhos de criança’. Mas depois que a menina fez a boneca falar, dona Benta ficou tão impressionada que disse para a boa negra: – Isto é um prodígio tamanho que estou quase crendo que as outras coisas fantásticas que Narizinho nos contou não são simples sonhos, como sempre pensei. (LOBATO, 1986, p. 22).

Marcando sua excepcionalidade ao extremo, segundo Lajolo (2001), a voz dada à Emília lhe confere grande independência para um novo fim: criticar veementemente a sociedade da época. Ela passa a expor novos pontos de vista, desafia regras e padrões, e se constitui como “porta voz” de Monteiro Lobato, que também postula críticas à sociedade na qual vivia na primeira metade do século XX, “[...] sobre as quais tomou partido, exprimindo suas posições sem medo nem papas na língua.” (LAJOLO, op. cit., p. 125-126).

Em *Reinações de Narizinho*, é demarcado o poderio que a menina do nariz arrebitado tem sobre sua boneca. Uma vez, inventou uma história e fez com que Emília se casasse com o porco, levando-a a transformar-se em Marquesa de Rabicó. Pedrinho conversava com Narizinho sobre isso, como demonstrado nas seguintes falas, respectivamente:

–É verdade!... Podemos fazer de Rabicó um marquês e casar Emília com ele!

–Isso mesmo. Tenho pensado muito nesse arranjo e até já o propus à Emília.

–E ela aceitou?

– *Emília é muito vaidosa e cheia de si. Mas eu sei lidar com ela. Quando chegar a ocasião darei um jeito.* (LOBATO, 1986, p. 31, grifo nosso).

Além disso, Narizinho podia modificar a aparência de Emília sempre que queria, demonstrando, assim, seu controle sobre como queria moldar as partes do “corpo” da boneca, como aponta Pedrinho na narrativa:

– Emília muda muito, não é como vocês que são sempre os mesmos. *Cada vez que Narizinho se enoja da cara dela, muda. Muda tudo. Muda a boca mais para baixo ou mais para cima. Muda as sobrancelhas, muda os olhos. Houve até uma vez que Emília passou sem olhos cinco dias.* (LOBATO, op. cit., p. 75, grifo nosso).

Neste sentido, o brincar, nesta fase da vida, proporciona aquele mergulho no mundo infantil conforme mencionado por Froebel anteriormente, e que contribui para o pleno desenvolvimento do infante, sendo uma atividade típica da vivência humana que auxilia até em seu desenvolvimento.²⁰

As bonecas presentes em Monteiro Lobato são de extrema importância para demonstrar a ludicidade e imaginação da infância. No conto “Negrinha”, semelhante ao valor que a boneca demonstrou para Narizinho, o brinquedo desempenha papel fundamental para a personagem que dá nome à obra. Nele, a boneca é importantíssima que leva a filha de escrava a se reconhecer como ser humano.

Desde que nascera, Negrinha já vivia em intenso contato com adultos, como se compartilhasse com eles o mesmo espaço que na verdade só lhe transformava em mais coisa do que ente humano. Do colo da mãe escrava, que era obrigada a deixar a cozinha e ir para o quintal ouvir o choro que incomodava a excelente sra. de escravos, dona Inácia, Negrinha foi ao chão que seria o espaço mais intenso a ocupar na casa. “Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.” (LOBATO, 1994, p. 22).

²⁰ FROEBEL, 1896 apud KISHIMOTO; PINAZZA, 2007.

Nessa relação intensa que silenciava a própria existência ou qualquer resquício de existência de criança dentro de si, Negrinha então crescia rodeada à companhia do adulto que nem lhe dava chances de ter voz, muito menos de brincar. Esse fato veemente não é datado apenas no século vinte, época no qual o conto foi escrito e publicado, mas há muito tempo. Como observa Ariès (1981, p.10),

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era misturada logo aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

Muito embora não fique claro se Negrinha cozinhava ou fazia qualquer outra atividade doméstica, é perceptível que sua ocupação era fazer crochê vez ou outra e, principalmente, viver “pelos cantos”²¹ como “gato sem dono”²², levando pontapés, cocres e beliscões num ambiente em que a própria protagonista era totalmente passiva ao meio como outras criadas negras, reforçando ainda mais seu *status* de coisa. Ela mal andava e vivia “num estado de passividade”²³ resultado de sua criação.

Esse estado de letargia é alterado com a chegada da boneca das sobrinhas de D. Inácia. Embora a boneca em “Negrinha” não possua domínio linguístico, percebe-se que, por mais que o “brinquedo” não fale, ele desempenha tamanho afeto emocional com a personagem principal que a leva a um despertar da imaginação, e, pela primeira vez, no conto, o narrador reproduz a fala da personagem, numa sugestão de que esta buscava a libertação de si mesma.

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e sem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

– E feita?... – perguntou, extasiada. (LOBATO, 1994, p. 26).

Embora a boneca em “Negrinha” não apresentasse esta capacidade verbal como Emília, acredita-se que a sua presença física já é, em si, uma crítica: criança tem direito a brincar, não importa cor nem classe social, e isso não lhe pode ser tirado.

Para o narrador de “Negrinha”, sua visão de infância diverge daquela tida por D. Inácia. Enquanto para ele todas as crianças são as mesmas, com idades e fantasias imaginárias interiores semelhantes, para a “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”²⁴, apenas crianças ricas, brancas e louras poderiam ter tal *status*.

²¹ Cf. LOBATO, 1994, p. 21.

²² Cf. LOBATO, op. cit., p. 22.

²³ Cf. LUCENA, 2008, p. 41.

²⁴ LOBATO, 1994, p. 21.

As brilhantes sobrinhas de D. Inácia representam bem seu ideal de criança, que, acima de tudo, ainda têm liberdade para brincarem à vontade com seus brinquedos, mais especialmente, com bonecas.

Quando Negrinha viu as sobrinhas de Dona Inácia chegar e depois brincando, um conflito se instaurou, como uma dúvida que paira no ar e um questionamento que lhe corrói a alma. Se as doces meninas eram crianças, e brincavam, por que havia pecado nisso? E, se ela mesma era criança, igual às outras, por que não podia se juntar à elas? “Não se enxerga?”²⁵, foi o que ouviu. Não consegue perceber que você é algo que as minhas sobrinhas não são? Seu lugar é ficar parada, ser usada como prazer para beliscões e cocres e me obedecer. Brincar? O que você, Negrinha, entende por brincar?

Muito antes disso, a diversão de Negrinha era apenas o cuco. Brincar de vê-lo e rir com suas ações impunha-lhe um livre modo de explorar a imaginação. Mas este novo brinquedo que chegara à casa, a ser descoberto como uma boneca, abria-lhe um mundo o qual antes nem havia ter chance de imaginar. Esquecera-se de tudo. De seu lugar no canto, do ovo quente na boca, até da própria senhora. Era como se o encontro de si com aquilo que não sabia o que era já significasse o mundo. A boneca lhe chamava e ela lhe chamava de volta.

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma— na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório –, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. *Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!*

Assim foi – e essa consciência a matou. (LOBATO, 1994, p. 27, grifo nosso).

A alma da criança é a mesma independente da cor da pele e classe social. O desejo em brincar e, acima de tudo, de brincar *com* a boneca é o supremo enlevo, como afirma o narrador. Negrinha havia percebido que tinha uma alma, que não era apenas uma coisa que merecia pancadas e violência a todo instante. A boneca lhe proporcionou sua elevação suprema ao trono onde seres humanos ocupam: ela havia, portanto, se tornado *ser humano*. Tinha, também, consciência de que tudo que havia vivido até segundos antes de fato não significava nada para ninguém.

Porém, sentiu que jamais poderia viver a vida de coisa, instaurada desde o berço, se não era coisa. Mesmo tendo se elevado à categoria de gente, o mundo nunca iria se conformar com isso, e, para todos, inclusive para si própria, ela ainda sentia e vibrava ser coisa. Devido a isso tudo, ela morreu. Foi definhando pouco a pouco desde a partida da boneca que lhe deu vida, mas que também a tirou. Neste sentido,

²⁵ Cf. LOBATO, 1994 p. 25.

[...] a morte de Negrinha representa também uma estratégia de subjetificação, provavelmente a única encontrada pela menina para tornar-se efetivamente livre, tornar-se sujeito da sua história e alcançar seus sonhos infantis. (BERGAMASCO, 2010, p. 374).

Segundo o narrador, a boneca é também uma experiência preparatória para a mulher enquanto ainda não tem filho. É um ensaio para o futuro quando tiver que carregar no colo seus bebês, e nas costas, as tarefas domésticas, numa representação social do papel da mulher. Para Negrinha, esse poderia ser seu futuro, mas a morte, que lhe proporcionou toda sua liberdade, veio primeiro. Não haveria D. Inácia, escravidão, cocres, beliscões, cuco. Nem vida. Viver, afinal, para quê? Qual a importância de continuar naquela mesma rotina malvada de todo dia sem nem ao menos perceber que tinha *status* de gente? Não haveria mais nada. Nada além de bonecas e anjos e cores e imaginação e liberdade. Ela havia alcançado a essência do ser.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas loiras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas. (LOBATO, 1994, p. 28).

A boneca, para Negrinha, representou sua liberdade, transformação de coisa em ente humano, mas também morte. Se por um lado a boneca lhe deu uma nova significância humana e social que não era percebida nem por si própria, ela também lhe tirou a vida a partir da consciência de sua nova transformação.

Nos livros de Lobato, a respeito das personagens femininas representativas da sociedade burguesa, o autor insere o exercício de certas atividades reservadas em específico às mulheres. Nesta perspectiva, Bignotto (1999, p. 92, grifos da autora) postula que

Tanto dona Benta como Narizinho realizam tarefas tradicionalmente *femininas*: costurar e cozinhar. O autor ‘valoriza’ a criança atribuindo a ela uma qualidade apreciada nas mulheres adultas da época, a desenvoltura na cozinha. Ou seja, a construção da personagem aproxima-a das meninas reais de sua época: os afazeres domésticos [...].

Neste sentido, ao comparar as duas obras em análise, percebe-se que Negrinha e Narizinho dividem o mesmo espaço com adultos e lidam com tarefas distintas no meio doméstico.

Para Narizinho, Emília é uma boneca para diversão, que inspira cuidados como se fosse um bebê, mas também como cúmplice, confidente e companheira de aventuras no mundo através das reações.

Nesta relação de libertação (e transformação) existente nas vivências de Negrinha e de Narizinho, Bignotto (1999, p. 144, grifos da autora) pondera:

A imaginação de Negrinha, provocada pelo ato de brincar, transforma a menina de ‘coisa’ em ‘ente humano’. Na história de Narizinho, ocorre o processo inverso: a menina, com sua imaginação, transforma a boneca Emília de ‘coisa’ em ‘gente’. Negrinha, que era afinal um brinquedo para Dona Inácia, morre por ter consciência de sua condição humana e não ter liberdade para exercê-la.

A respeito do aspecto da boneca, acreditamos no que Bignotto (op. cit.) afirma no poder de representação sociocultural e ideológico que tal brinquedo pode desempenhar. Segundo a autora, “quem faz brinquedos, e os dá às crianças, são os adultos. Brinquedos são objetos nada ingênuos. Carregam informações sobre a ideologia de seus produtores e compradores.” (BIGNOTTO, op. cit., p. 105).

Nesta perspectiva, o adulto iria modular sua produção tendo em vista o ideal de ser humano que ele mesmo traz dentro de si. Em termos mais específicos, a boneca seria uma representação de um ideal de como a infância deveria ser. No caso de Negrinha, a boneca transparece a riqueza de classes, já para Narizinho, a simplicidade, uma vez que Emília tinha sido feita de macela e por uma empregada negra e pobre.

Mesmo que as bonecas tivessem aparências diferentes e produzidas para demarcar meios de produção distintos, elas lançaram Negrinha e Narizinho para dentro de uma relação de amizade e companheirismo, cada um dentro do seu universo particular, como se pode observar nos trechos a seguir:

Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. *Fora de si*, literalmente... *era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem*, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. (LOBATO, 1994, p. 26, grifo nosso).

Emília foi feita por tia Nastácia, com olhos de retrós preto e sobancelhas tão lá em cima que é ver uma bruxa. *Apesar disso Narizinho gosta muito dela*; não almoça nem janta sem a ter ao lado, nem se deita sem primeiro acomodá-la numa redinha entre dois pés de cadeira. (LOBATO, 1986, p. 7, grifo nosso).

Tendo em vista a representação social da boneca em si com relação à seu contexto de produção, a boneca loura de olho azul que mudou a vida de Negrinha era quase que como o próprio reflexo das maravilhosas sobrinhas de D. Inácia, estas descritas pelo narrador como “[...] pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e

criadas em ninho de plumas.”²⁶ Já Emília, feita de pano, feia e rebelde, servia a Narizinho, morena e indisciplinada (BIGNOTTO, 1999). Em linhas finais, a partir da obra de Lobato, percebe-se a importância de um “brinquedo”, a boneca, na vida das crianças em todos os tempos, não apenas na época própria de produção da obras.

5. Considerações finais

Por meio das discussões feitas ao longo deste trabalho, analisaram-se as obras de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho* e o conto “Negrinha”, buscando perceber a importância do papel da boneca na vida das personagens que protagonizam as tramas. Na primeira obra percebeu-se que a presença da boneca Emília é tão significativa que, na maioria das vezes, as demais personagens tornam-se impotentes frente suas decisões. Narizinho viveu grandes reinações ao lado dela, sua companheira fiel que tinha vida, falava e agia sobre o mundo. No conto “Negrinha”, a boneca é a peça fundamental para a protagonista se reconhecer enquanto ser humano.

Notou-se, também, que a boneca se configura como um brinquedo que demarca as percepções ideológicas de seus compradores e produtores, funcionando como a representação de um ideal de como a infância deveria ser. No caso de Negrinha, sendo negra e filha de escrava, o brinquedo louro e de olho azul, que transparece a riqueza de classes, chegou-lhe às mãos por Dona Inácia, mulher rica e de posses, do alto escalão da época. Na história de Narizinho, Emília, representando a simplicidade, foi feita artesanalmente de macela por uma empregada negra, pobre e moradora de um sítio para uma menina de nariz arrebitado, morena e indisciplinada.

O afeto presente entre as personagens femininas infantis (Negrinha e Narizinho) de Lobato para com a boneca é evidente nas duas obras em apreço. Mesmo que em escala diferenciada, o brinquedo proporcionou para as personagens a alegria da infância que deve ser perpassada pelo lúdico e pela capacidade de transcender a realidade acima de qualquer circunstância sócio-histórica. Apesar de as bonecas apresentarem aparências diferentes e terem sido produzidas para demarcar meios de produção distintos, elas proporcionaram à Negrinha e à Narizinho uma relação de amizade, companheirismo e liberdade. O brinquedo serviu como meio lúdico para levar as crianças ao prazer da brincadeira e do afeto, desvelando a relevância do brincar numa fase em que as experiências lúdicas são importantes para o desenvolvimento afetivo infantil.

6. Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIM, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Apres. e notas de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2001.

BERGAMASCO, R. M. A dicotomia sujeito-objeto no conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 32, n. 2, p. 363-376, jul./dez. 2010.

²⁶ LOBATO, 1994, p. 25.

BIGNOTTO, C. C. *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. 1999. 165 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 37-63.

LAJOLO, M. P. Emília, a boneca atrevida. In: ABDALA JUNIOR, B.; MOTA, L. D. (Org.). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. 1.ed. São Paulo: Editora Senac, 2001. p. 119-137.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 40. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 168 p.

_____. *Negrinha*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 21-28.

_____. *Memórias da Emília*. Edição ilustrada. São Paulo: Editora Globo, 2007. 92 p.

LUCENA, R. B. *Entre bonecas, rosas e retalhos da vida: recepção de Lobato na Sala de Aula*. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O RACISMO E OS VALORES MORAIS NA OBRA *CAÇADAS DE PEDRINHO*, DE MONTEIRO LOBATO.

Antônio Marques Pereira Filho*
UECE – FECLI

RESUMO: A Literatura Infanto Juvenil é peça fundamental na construção e na formação de indivíduos sábios, críticos e cômicos de suas responsabilidades e atos para com o meio que os circundam. Pretendemos, neste trabalho, analisar os valores morais e, sobretudo, o racismo na obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, de Monteiro Lobato, como elemento de formação do leitor infanto juvenil. Ainda estudar o comportamento dos personagens diante das situações que aludem a diferentes tipos de preconceito, para trabalhar na perspectiva de uma nova consciência de mundo. Faremos essa análise utilizando métodos de leitura interpretativa que focalizam o perfil dos personagens e como seus discursos podem contribuir na formação do leitor infanto juvenil. Discutiremos o racismo e os valores morais a partir dos estudos de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1985), Antônio Sérgio Guimarães (1999), Stuart Hall (2003) e Muniz Sodré (1983 - 1999). Abordaremos também a sistematização feita por Teodoro (1996, p. 96), que afirma que, o racismo no Brasil tem sempre autoria, ambiguidade, irresponsabilidade e oralidade. Por meio disso, buscaremos o entendimento de uma perspectiva pertinente para refletir sobre a questão das identidades negras no Brasil. Esperamos estimular o leitor infanto juvenil a fazer leituras críticas, como forma de instruir e aprimorar seu conhecimento e formação leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo, Valores morais, Formação Literária, Monteiro Lobato.

1. Considerações iniciais

“Ser criança é acreditar que tudo é possível”.

“Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser.”

Gilberto dos Reis

Iremos discutir, neste presente artigo, sobre os valores morais e, sobretudo, o racismo na obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, de Monteiro Lobato, com objetivo de contribuir significativamente para a formação do leitor infanto juvenil. Estudaremos também o comportamento dos personagens diante das situações que aludem diferentes tipos de preconceito, para trabalhar na perspectiva de uma nova consciência de mundo.

Cabe, entretanto, expor o conceito de racismo e seu uso metafórico, para isso usaremos a conceituação do crítico Christian Delacampagne (1990 pp. 85-6). Vejamos:

O racismo, no sentido moderno do termo, não começa necessariamente quando se fala da superioridade fisiológica ou cultural de uma raça sobre outra; ele começa quando se alia a (pretensa) superioridade cultural direta e mecanicamente dependente da (pretensa) superioridade fisiológica; ou seja, quando um grupo

deriva as características culturais de um grupo dado das suas características biológicas. O racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado status social por uma característica natural.

Agora, para mergulharmos nas águas da Literatura Infantil que nos leva a um mundo imaginário e é uma importante ferramenta para a construção e desenvolvimento do pensar crítico e reflexível do leitor, nada melhor para representá-la do que as palavras de Nelly Novões Coelho:

“A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/ impossível realização...”. (COELHO, 1993, p. 24)

Quando se ouve ou se fala em Literatura Infantil, criamos imediatamente uma breve imaginação do que pode ser um mundo cheio de maravilhas, só para crianças, onde nele as crianças dão asas à imaginação, vivem os “contos de fadas”, dos “Irmãos Grimm” ao “Peter Pan” e ao “Pinóquio”. Mas cabe aqui destacar que quem pensa que Literatura Infantil é apenas para crianças está pensando erroneamente, pois a Literatura Infantil é, também, para adultos. Logo, nós seres humanos vivemos em “contos de fadas” e nem percebemos. Quando lemos literatura, sobretudo Infantil, acabamos fugindo da nossa realidade, para um mundo que criamos em nossa imaginação, em que o real torna-se *finger* (ficção), e é por isso que, a Literatura Infantil causa um bem-estar em nós, solucionando problemas e até angústias, rancores e mágoas que vivemos. Sendo assim, todos nós deveríamos “mergulhar de corpo e alma” nesse mar infinito, cuja magia torna-se verdade e sonhos realidade.

Cabe então nos indagarmos: **O que seria das crianças e dos adultos sem a Literatura Infantil?** Podemos responder sem medo algum, que seria um verdadeiro caos de perturbações em nossas mentes, pois, é por meio dela que os adultos voltam a ser crianças e as crianças, por sua vez, a serem adultos com poderes que dominam o mundo. É assim que a Literatura Infantil faz, transforma o impossível no possível e as fantasias em realidade.

2. O pensar lobatiano

É conveniente salientarmos que em nossa contemporaneidade, tanto se fala em Monteiro Lobato, mas quem de fato foi ele?

José Bento Monteiro Lobato foi o precursor da nossa literatura infantil, nasceu em São Paulo na cidade de Taubaté a 18 de abril de 1882. Estudou direito e durante esse percurso de sua vida, participa de um grupo literário formado por estudantes, dando o nome de “O Minarete”, daí surge o gosto pela literatura, sobretudo, infantil.

A partir de então, começou a lapidar seus escritos e a pensar Literatura. Para falar de Monteiro Lobato muito se tem, pois diante de um novo estilo de vida teve a brilhante ideia de publicar seus escritos, publicando então, seus contos em revista e jornais. Já adaptado ao mundo de escritor reúne uma série de contos e publica a obra “**Urupês**”, obra prima desse grandioso escritor.

É bom lembrar que Monteiro Lobato tornou-se inclusive editor, passou a editar livros no Brasil e, conseqüentemente, com essa honra implantou várias metodologias nos livros didáticos e infantis. Obras deste notável escritor que cabem destaque nessas linhas, bem como: **A Menina do Nariz Arrebitado**, **O Saci**, **Fábulas do Marquês de Rabicó**, **Aventuras do Príncipe**, **Noivado de Narizinho**, **O Pó de Pirlimpimpim**, **Reinações de Narizinho**, **Caçadas de Pedrinho** (obra que se discute neste presente artigo), **Emília no País da Gramática**, **Memórias da Emília**, **O Poço do Visconde**, **O Pica-Pau Amarelo**, **A Chave do Tamanho** e dentre outras que também ganharam destaque no meio literário.

Em 1948, infelizmente, o Brasil perde um ilustre contista, ensaísta e tradutor, com um talento que tanto contribuiu e que ainda hoje contribui significativamente para o desenvolvimento de nossa literatura. Monteiro Lobato. Como ele mesmo já dizia: “Tudo tem origem nos sonhos. Primeiro sonhamos, depois fazemos”.

E faz-se fundamental lembrar e retomar os estudos que privilegiam as obras lobatianas em que a inconfundível imaginação de Lobato impera, uma vez que tanto as crianças, quanto os adultos dão asas à imaginação. Para tanto, são oitenta anos que a obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, se faz presente, seja pelo ludismo, seja por sua “crítica política” ou pelo seu racismo.

Quando se publicou a obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, houve uma grande repercussão no mundo acadêmico e no meio educativo e social, já que a obra retrata um grande problema social que desde há muito tempo vem sendo debatido pelas autoridades, mas que infelizmente ainda perpassa em nosso meio. O racismo. “*Caçadas de Pedrinho*”, é, sem margem de dúvidas, uma das obras brasileiras que mais se tem preconceitos raciais, na qual Lobato expõe nitidamente ao leitor seu ponto de vista sobre a sociedade de sua época. Não se pode deixar de frisar que o racismo está presente, não somente em “*Caçadas de Pedrinho*”, como também em outras obras lobatianas. Para Marinho “o melhor [livro de Lobato] é *Caçadas de Pedrinho*”, chega a comparar Lobato com os melhores escritores de ação que a literatura conheceu, bem como: Edgard Rice Burroughs.

É por motivos que o presente artigo trata dos valores morais e, sobretudo, do racismo na obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, de Monteiro Lobato. A obra a qual tratamos, podemos dizer que é dividida em duas partes de suma importância para a nossa discussão. A primeira parte se detém na caçada à onça pintada e a segunda, por sua vez, discute sobre a busca do rinoceronte que havia fugido do circo e se esconde no capoeirão do sítio do pica-pau amarelo, propriedade pertence à Dona Benta. Daí começa a grande caçada pelo animal. Convém ressaltar que muitos consideram a segunda parte desta obra como a principal.

3. Ludismo e Política

Para explicar-se um pouco mais, sobre “*Caçadas de Pedrinho*”, é importante usarmos as palavras de André Vieira de Campos:

“Em sua literatura infantil, Lobato faz inúmeras críticas aos burocratas do Estado. A história infantil que melhor satiriza este tema está na 2ª parte do livro **Caçadas de Pedrinho** (1933). Este livro narra a história de um rinoceronte fugido de um circo, no Rio de Janeiro. O governo, preocupado com os transtornos causados pelo estranho animal, resolveu criar o “Departamento Nacional de Caça ao Rinoceronte, com um importante chefe geral de serviço, que ganhava três contos por mês e mais doze auxiliares com um conto e seiscentos cada um, afora um grande número de datilógrafas e *encostados*. “Essa gente perderia o emprego se o animal fosse encontrado”... “de modo que tudo faziam para que isso não ocorresse.” (CAMPOS, 1986, p. 66).

Faz-se necessário ressaltarmos que é perceptível o quanto Lobato é irônico e crítico em suas obras, logo ele não trata apenas do racismo, mas também faz denúncias e sátiras à sociedade a que compõe, descasca lentamente as feridas mais doloridas, que são as autoridades (políticos) que compõem as mazelas sociais, nas quais abusam do poder em prol de seus benefícios e status social.

4. Lobato x Racismo

Agora, iremos adentrar um pouco mais nos pensamentos de Lobato. Na minuciosa leitura da obra, percebe-se o terrível racismo que o autor tem para com a personagem Tia Nastácia, por ser negra e pobre. Mas é bom lembrar que os personagens das obras de Monteiro Lobato são personagens alegóricos, cada um representa um setor da sociedade de sua época. Tia Nastácia, por exemplo, representa a minoria brasileira, marcada por diferenças étnicas e culturais.

Todavia, não poderíamos deixar de salientar que esse momento histórico vicejou em uma época em que no Brasil ainda havia marcas e cheiro da escravidão. Lembrando que o negro ainda não havia conquistado seu espaço por completo na sociedade, e Tia Nastácia, não diferente dos outros negros, para garantir a sua sobrevivência e da família se submetia a trabalhos árduos e frequentemente sofria preconceitos. Como registro histórico, por costumes dessa época as famílias negras, pobres e com muitos filhos, ofereciam-se às famílias brancas para serem criadas e trabalharem em suas casas. Por meio disso, obtinham o sustento da família. (Lobato faz mesclagem de humor, ludismo e críticas de cunho político, além de deixar bem claro em “*Caçadas de Pedrinho*” essa desigualdade social, entre o branco e o negro, o branco é o dominador e o negro o dominado).

Sobre a realidade do nosso Brasil, podemos usar o pensamento do crítico Cashmore (1994):

Em suma, o Brasil pode ser descrito como uma sociedade onde as distinções de classe são profundamente marcadas, onde classe e cor sobrepõem-se, mas não coincidem, onde a classe muitas vezes prevalece sobre a cor, e onde a “raça” é matéria de foro individual e de

preferência pessoal ao invés de filiação coletiva (CASHMORE, 1994, p. 49).

Mediante afirmativa de Cashmore (1994) podemos ver que o Brasil é um país racista, pois o racismo tornou-se comum em nosso meio, já que para muitos não existe, todavia, é cabível frisarmos que infelizmente faz parte de nossa realidade, às vezes explícito, ou, ora camuflado. Para darmos mais ênfase, pode-se afirmar que o quadro social em que se encontra, no entanto, desde o início do século XX até o momento atual, pouco tem mudado em relação às condições de vida da população negra.

Diante de diversas situações racistas temos a Constituição Federal de 1988, acunhada de Constituição cidadã, que luta em prol dos direitos humanos, e em seu artigo 5º, “institui a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Portando, todo e qualquer ser humano tem direito de construir seu espaço no meio social, com direitos iguais perante as leis. Mas como dizia Guimarães (1999): “o racismo no Brasil é um tabu”, mesmo com todas as leis a favor do negro sempre perpetuará na sociedade o terrível preconceito racial.

Podemos comprovar o racismo em “*Caçadas de Pedrinho*” com algumas passagens da obra. Principalmente, quando Emília fica sabendo do ataque das onças ao sítio e conta ao Pedrinho, e este tem uma brilhante ideia para escaparem da tal armadilha, ideia essa que todos deveriam se trepar em pernas de pau, (Dona Benta e Tia Nastácia tinham também de colocar-se sobre tais pernas quando as onças chegassem. As duas pobres velhas ficaram na maior aflição do mundo). Tia Nastácia por não acreditar em conversas de crianças, exime-se em trepar, logo não tem idade para tal feito.

[...] A pobre negra era ainda mais desajeitada do que Rabicó e Dona Benta somados. Quando, depois de inúmeras tentativas, ia se tentando sobre as pernas de pau, perdeu de súbito o equilíbrio e veio ao chão, num berro. Felizmente caiu sobre um varal de roupa e não se machucou.

— Não trepo mais nesses andaimes, exclamou ela, ainda enganchada no varal. — Prefiro que as onças me comam viva. Figa, rabudo!... (LOBATO, 1994, p. 20)

Nesse diálogo, como se pode perceber, Tia Nastácia mesmo rejeitando a ideia de Pedrinho e Emília aceita pelo menos tentar, e não consegue por já ter certa idade. Contudo, é submissa e humilhada. O racismo vigora com mais ênfase na seguinte passagem, quando enfim chegam as onças e partem para o ataque. Vejamos:

— Trepe no mastro! — gritou-lhe a Cléu. Sim, era o único jeito — e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros. (LOBATO, 1994, p. 23)

Não há como dizer que Monteiro Lobato não foi racista quando escreveu a obra “*Caçadas de Pedrinho*”, pois é verídico que teve grande intenção racista, até o CNE (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) afirma que a obra a qual estamos discutindo contém trechos racistas. E em meio a isso, se comprova com passagens como essa, que é tão perceptível o racismo.

4. Construindo a identidade negra

Segundo Teodoro (1996, p. 96), o racismo no Brasil tem sempre autoria, ambiguidade, irresponsabilidade e oralidade. Podemos nos questionar autoria por quê? Por que envolve sempre raça, mestiçagem, grupo étnico, minorias étnicas, classe social e religião, tem presente uma ideologia racial de conotação científica, elaborada pelas elites econômicas, intelectuais, políticas, científicas, artísticas e militares; e por que ambiguidade? Por que varia entre culturas, folclores, grupos culturais, cor da pele, fenótipos, status e função social: é um comportamento característico, resultado de atitudes, ideias e discursos paradoxais, comportamento este apoiado pela mídia, e praticado nos espaços públicos e privados, envolvendo um agressor e uma vítima; já irresponsabilidade por que é negação dos direitos humanos, está na violência política, na agressão física comum, na agressão verbal e na agressão visual, sendo traduzida em políticas institucionais e em comportamentos sociais de todos os grupos (inclusive a vítima) contra o grupo objeto da ideologia racista; e oralidade por que põe em descrédito quem se diz vítima do racismo, garantindo a impunidade do agressor, tornando-se o pilar da reprodução do racismo brasileiro: quanto mais alto e quanto mais baixo se está na hierarquia social com mais facilidade se usa a oralidade, cumprindo assim o objetivo racista de reprodução das desigualdades.

Em consequência de tudo isso, devemos buscar minudentemente o entendimento de uma melhor perspectiva para se pensar um pouco mais na questão das identidades negras no Brasil.

Para Sodré (1983 - 1999) as identidades negras são concebidas como construções múltiplas, complexas, social e historicamente (re) construídas com base nos dispositivos de matrizes africanas; tais dispositivos são processados nas relações socioculturais, políticas e históricas que se deram a partir do sequestro dos nossos ancestrais africanos para o Brasil.

Por isso, não podemos de maneira alguma nos calar diante de controvérsias e desigualdades que nos assolam, tendo em vista o racismo que ainda está presente em nosso meio.

Já Hall (2003, p. 342-6) quando discute as identidades e medições culturais da diáspora negra, afirma que no momento em que o significado “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente constituída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, ele afirma que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”.

E o que mais causa indignação ao leitor é que Lobato omite o racismo de maneira muito sutil e discreta. Fazendo com que o leitor crie uma imagem preconceituosa, porém é bom frisar também que o leitor pode ser um leitor que não tenha opiniões

próprias e/ou formadas (erudito), e acerca da leitura tornar-se-á um indivíduo preconceituoso e racista.

Agora, para concretizar ainda mais a presença do racismo na obra “*Caçadas de Pedrinho*”, merece destaque aqui uma passagem da obra, quando diz:

A negra, que nada sabia a respeito de rinocerontes, ofereceu-se para ir espantar o bicho com o cabo da vassoura. Mas quando Narizinho lhe mostrou, na História natural, o retrato dum desses paquidermes e lhe explicou que tamanho tinham e que terrível era o chifre que possuem no meio da testa, a pobre criatura pôs-se a tremer da cabeça aos pés.

— E agora, sinhá? E agora, sinhá? — murmurava, no meio dos credos e figarabudos e pelo-sinais que não cessava de murmurar e desenhar na cara e no peito. (LOBATO, 1994, p. 32).

É pertinente entender também a perspectiva étnica, já que é claro o quanto Tia Nastácia sofre preconceitos, uma vez que nunca é chamada pelo nome apenas por negra, preta e dentre outros apelidos pejorativos, além de ser sempre vista como uma pobre coitada que não sabe se defender. Em suas falas podemos ver constantemente sua submissão à Dona Benta.

Outra passagem que também cabe dar ênfase aqui é o momento em que o rinoceronte vai atacar os invasores, e Emília como sempre tem mais uma brilhante ideia. Pede a todos do sítio que coloquem uma rodela de casca de laranja no peito, pois já havia conversado com o rinoceronte sobre tal feito e este quando os vissem com as rodela no peito não os atacaria, mas Tia Nastácia discordou de Emília. Vejamos a seguinte passagem:

Ao alcançar a escadinha, o rinoceronte não encontrou um só inimigo, isto é, uma só pessoa sem rodela de casca de laranja no peito. Minto. Encontrou uma: Tia Nastácia, e ao vê-la sem rodela pensou que fosse cozinheira da gente do governo. Abaixou a cabeça e investiu. A pobre preta mal teve tempo de trancar-se na despensa, onde fez, no escuro, mais pelo-sinais do que em todo o resto de sua vida.

— Toma! — gritou a diabinha da Emília. — Quis ser muito sabida, não é? Pois toma... (LOBATO, 1994, p. 40)

Há necessidade de se pensar também, em posição ao trecho da obra, que a personagem Tia Nastácia, mais uma vez, sofre as consequências de seu meio. E o racismo torna a vigorar nas páginas da obra “*Caçadas de Pedrinho*”, com mais clareza e destaque. Não poderíamos deixar de salientar que Lobato se inclui no contexto, quando usa o verbo na primeira pessoa (Minto), então, mais uma vez é nítido que ele é racista, e ironiza com efeitos de humor para contrair o leitor.

Para Stockely Carmichael e Charles V. Hamilton, o racismo é onipresente e aberto ou subliminarmente, além disso, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que este permeia toda a sociedade.

4. Considerações finais

Aventuramo-nos então a fazer uma breve pesquisa sobre o racismo e os valores morais na obra, “*Caçadas de Pedrinho*”, de Monteiro Lobato. Levando em conta que o racismo é um instrumento de desigualdade nos diversos espaços da nossa sociedade. Em consequência disso, nos deparamos com cenas que ficarão para sempre marcadas na parede da memória de cada leitor que a ler.

E, não poderíamos de maneira alguma deixar de salientar que a renomada obra “*Caçadas de Pedrinho*”, de Monteiro Lobato perpassou por um rígido processo de aceitação ou não nas escolas. Por motivo de a obra trazer conteúdo de preconceito racial. É de valia importância frisar que na época o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas de Programação da Igualdade Racial (Seppir) participaram ativamente das audiências de conciliação no Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília, para discutirem sobre a veiculação ou não dela nas escolas. Ali se fazia presente também, desse inesquecível marco na história da literatura infantil, o Instituto de Advocacia Racial (Iara) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) que, por sua vez, liberou a adoção do livro no programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

É de suma importância ressaltar que obras como essas sejam de fato veiculadas em nosso meio, sobretudo, escolar, porque fazem parte da nossa história, uma vez que devem ser discutidas criticamente. Até mesmo porque não podemos permitir de maneira alguma que as histórias de nossos antepassados ficassem no esquecimento e, sem sombra de dúvida, uma das formas de resgatarmos as origens de um povo é preservá-las.

Por isso, neste presente artigo traçamos minuciosamente um discurso da personagem Tia Nastácia que sofre preconceitos raciais frequentemente, a fim de constatarmos a denúncia dos costumes sociais e elitizantes da época, em consonância de tudo, mostramos que o racismo esteve presente em toda a parte da obra e infelizmente podemos ressaltar que ainda culmina em plena era contemporânea.

Para esse fim, devemos lutar pela promoção da igualdade social, já que todo e qualquer ser humano tem direitos iguais. Vivemos em uma estrutura social que é profundamente desigual, marcada pelas mazelas, mas todos nós devemos respeitar uns aos outros, sendo altruísta e visando/ promovendo o bem-estar de todos. Como dizia Tia Nastácia: “Agora chegou minha vez. Negro também é gente”.

4. REFERÊNCIAS

- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CAMPOS, André Luiz Vieira de. **A República do Picapau Amarelo: Uma leitura de Monteiro Lobato**. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 175 p.
- CASHMORE, Ellis. 1994. *Dictionary of race and ethnic relations*. Londres e Nova York: Routledge, 3ª ed., 1994.
- COELHO, Nelly Novões. **Literatura Infantil. Teoria – Análise – Didática** 6ª Ed. São Paulo: Ática, 1993.
- DELACAMPAGNE, Christian. "Racism and the West: from praxis to logos". In: David Theo Goldberg, org. *Anatomy of racism*. University of Minnesota Press, 1990, pp. 85-6.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH**. Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.(Dissertação de mestrado)

- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- HASEMBALG, Carlos A. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**. A produção do fracasso em Cadernos de Pesquisa, nº 63, Nov. 1987, PP. 24-26.
- LOPES, Helena Theodoro. **Educação e Identidade**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. N. 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1987.
- LOBATO, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. – 5ª reimpressão da 60ª edição de 1994. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Sítio do Picapau Amarelo)
- _____. **Reinações de Narizinho**. – 16ª reimpressão da 48ª edição de 1993. São Paulo: Brasiliense, 2005. – (Sítio do Picapau Amarelo)
- _____. **O Picapau Amarelo**. – 10ª reimpressão da 34ª edição de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Sítio do Picapau Amarelo)
- _____. **O Minotauro**. – 8ª reimpressão da 27ª edição de 1996. São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Sítio do Picapau Amarelo)
- _____. **A Chave do Tamanho**. – 10ª reimpressão da 42ª edição de 1995. São Paulo: Brasiliense, 2003. – (Sítio do Picapau Amarelo)
- MARINHO, João Carlos. Conversando de Lobato. In: __DANTAS, Paulo. (org.) **Vozes do tempo de Lobato**. São Paulo: Ed. Traço, 1982. p. 181-193.
- SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **A Verdade Seduzida. Por um conceito de Cultura no Brasil**. RJ: Codecri, 1983.

RELAÇÕES ENTRE ENSINO E ESCOLARIZAÇÃO LITERÁRIA: A FUNÇÃO ESTÉTICA NA LITERATURA INFANTIL

Viviane Sulpino da SILVA²⁷(UEPB/MFP)
Rosilda Alves BEZERRA²⁸(UEPB/MFP)

RESUMO: O presente trabalho busca evidenciar a relevância da função estética na literatura infantil para a formação humanística, problematizando as relações entre ensino e escolarização literária. Objetiva-se, desse modo, contribuir para a formação docente e a prática pedagógica valorizando a função estética literária para reelaboração de conceitos. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório executada numa escola pública municipal, constituindo-se nosso campo de estudo. Os colaboradores são os alunos, professores alfabetizadores e a equipe técnica escolar. Os registros em diário de campo, fichamentos de livros relacionados à temática, entrevistas e as produções das crianças constituem instrumentos de coleta de dados. A perspectiva de análise desses dados é descritivo-qualitativa baseada na teoria da Estética da Recepção. Os principais teóricos que embasam esse estudo são: Compagnon (2010), Zilberman (1985; 1987; 1989), Jauss (1994), Saraiva (2001), Soares (2003) e Cosson (2003; 2006). A comunicação de opiniões e ideias a respeito da temática propicia a interação dialógica entre autor, leitor e texto mediada por discussões coletivas que fomentam a escrita do texto de opinião. Os resultados iniciais das análises evidenciam que as reflexões produzidas pelas leituras possibilitam gerar aprendizagem e novos significados desvelados e problematizados pela ruptura do horizonte de expectativas das crianças. Constatamos ainda que a interação e a mediação facilitam a prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas.

PALAVRAS CHAVE: Literatura infantil; Estética da Recepção; formação humanística.

1. Introdução

A literatura infantil atrai a criança enquanto recurso pedagógico e estético. Como objeto cultural desperta nossa preferência, e considerando ainda suas potencialidades para formação humanística, temos motivos suficientes para eleger o texto literário como motivador e facilitador da aprendizagem. Se fôssemos elencar todas as possibilidades advindas do uso da literatura na educação, esse espaço seria insuficiente.

Ao observarmos as metodologias utilizadas por colegas docentes no trabalho com texto literário, constatamos pouca diversificação metodológica, assim como a repetição de técnicas e estratégias didáticas no cotidiano escolar. A ilustração da história, o preenchimento de fichas com dados sobre o livro, o trabalho com ortografia e

²⁷ Professora da rede municipal de Campina Grande, PB; Aluna do Mestrado Profissional em Formação de professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

²⁸ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente leciona e coordena o Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras) no Centro de Humanidades. É orientadora da referida pesquisa para conclusão do mestrado profissional de que trata esse artigo (Mestrado Profissional Formação de Professores, na UEPB, CEDUC).

gramática envolvendo palavras ou trechos da história, são exemplos de atividades que constam entre as práticas didáticas recorrentes. A partir dessas observações sentimos a necessidade de ampliar nossos conhecimentos sobre as potencialidades da literatura infantil para a aprendizagem, com foco na estética como elemento propiciador da formação humanística. Buscamos ainda descobrir novas formas de trabalhar o texto literário em sala de aula, cujo resultado seja a abordagem mais densa da história possibilitando a percepção do que não está escrito e conduzir o ouvinte/leitor a relacionar a temática ao seu cotidiano ampliando o conhecimento das relações humanas no seu entorno social.

O referido artigo traz um recorte do aporte teórico e da experiência prática, parte das etapas da pesquisa qualitativa e exploratória executada para conclusão do Mestrado Profissional em Formação de Professores (UEPB), intitulada **A literatura infantil e a formação humanística no cotidiano da sala de aula.**

Pretendemos responder a seguinte questão: como fomentar o letramento literário, nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, possibilitando a aprendizagem de questões relevantes do contexto social, propiciadas pela discussão e ampliação do horizonte de expectativas infantil através da leitura literária? Contudo, para que a literatura possa despertar na criança esse potencial, a qualidade da mediação entre autor, leitor e texto é fundamental.

A literatura infantil, nesta medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de “conhecimento do mundo e do ser”, como sugere Antônio Candido, o que representa um aceso á circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor (ZILBERMAN, 1985, p. 25).

Objetivamos neste trabalho compartilhar a experiência de mediação de leitura literária com o gênero narrativa ficcional que gerou sequências didáticas, contemplando alternativas pelas quais, o texto literário, torne-se motivador da escrita do texto de opinião na alfabetização. Inicialmente buscamos compreender a literatura infantil em seus aspectos e potencialidades, verificando como ela age no intelecto infantil. Problematicamos as relações entre literatura infantil e ensino, assim como sua “inevitável” escolarização. Posteriormente justificamos a importância da escolha de temáticas relacionadas à diversidade cultural, como meio de promover a formação humanística, almejada nesta pesquisa. Por fim provocamos a externalização das opiniões infantis através das discussões orais ratificadas pela escrita das opiniões e ideias reelaboradas a partir da experiência com o texto literário.

2. As potencialidades artísticas da literatura infantil para a aprendizagem

O que faz da literatura infantil um produto cultural tão almejado pela pedagogia? Divertir, promover a formação humanística, nutrir o psicológico através do terapêutico, discutir o social, divulgar o cultural, até ensinar conteúdos (não sendo para este fim criada), enfim, são muitas as potencialidades do seu uso. Em meados do séc. XVII e XVIII, quando se originou a literatura infantil, a transmissão ideológica de normas,

valores e dogmas burgueses através do ludicidade, era sua principal utilidade. Com o passar do tempo os docentes perceberam que o fascínio provocado pela literatura não poderia ser limitado apenas ao utilitarismo pedagógico.

A literatura no exercício de suas funções age não só no interior do indivíduo, mas pode desencadear reações que tenham efeitos na coletividade através das mudanças causadas individualmente. Ao referir-se às propriedades artísticas da obra literária infantil, Cadermatori; Zilberman (1987) destacam que essa obra não conhece fronteiras, desconhece temas específicos, não tem forma determinada e aborda a realidade (ou não) através do maravilhoso. Dentre as funções atribuídas a literatura quando relacionada ao ensino, cabe uma pergunta: Ensino do quê? A literatura ensina, veicula, “transmite” conhecimentos do mundo, do eu, sobre o outro, da cultura, enfim a literatura tem função formadora em várias dimensões.

A função social da literatura facilita ao homem a compreensão sobre seu mundo para assim poder emancipar-se dos dogmas que lhe são impostos pela sociedade. Nessa reflexão e questionamento crítico compreende-se que só pela educação emancipadora busca-se a formação do novo homem, e a infância é o principal alvo para se atingir tal meta. Acreditar na literatura e sua função social no sentido de:

oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo, (...) abrem espaço para o questionamento e a reflexão, provenientes da leitura (CALDIN, 2003, p.5).

A literatura comporta em si uma gama de funções que se resumidas podem ser apresentadas como uma função principal: “é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui um meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer” (CADERMATORI, 2006, p. 19- 20). Não podem oferecer, mas podem propiciar o encontro da criança com textos literários onde essa integralidade de funções poderá se concretizar mediante um trabalho de qualidade e motivações adequadas.

O interesse que a literatura desperta sobre a maioria das crianças pode ser observado no momento da leitura/audição dos textos literários. A especificidade desse leitor nos remete as formas singulares com que a literatura age para atrair o público infantil. Zilberman; Bordini (1989) ratificam que dos textos verbais escritos, o literário, trabalhando artisticamente a palavra e seus sentidos, reintroduz na dimensão da leitura o lado do prazer desinteressado que outros textos não possibilitam.

A autora argumenta sobre o modo como o texto literário age com relação ao leitor infantil enfatizando que é justamente por explorar o que ainda não é, mas poderia vir a ser, usando a linguagem de modo a impressionar “o ouvido e a imaginação do leitor, que a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode agir em relação ao mundo e aos outros homens” (ZILBERMAN; BORDINI, 1989, p.13).

Para Oliveira (2010), a literatura contribui para a formação das crianças em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. Coelho (2000, p.16) privilegia também os estudos literários para a constituição do sujeito reflexivo,

pois para ela de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, “eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis [...]”.

As reflexões sobre o contexto social que a literatura infantil pode suscitar ao promover o encontro com textos de valor estético e cultural, que representam o sentido vivencial por apresentarem respostas a seus conflitos e emoções, acrescentam uma nova motivação à vida conduzindo-os a interagir de forma mais consciente no seu meio social e nas relações com o outro.

Como forma de arte, os textos literários ocupam-se da representação do real tangível e do real psíquico das crianças, proporcionando-lhe condições de elaborar significativamente os dados da realidade e a sua interação com ela (SARAIVA, 2001, p.83).

A literatura infantil propicia a representação de papéis que permitem a transmutação do leitor em vários personagens, da ludicidade, do uso do imaginário para a compreensão do real, a discussão temática e dialógica proporcionadas pela escolha adequada de textos estéticos literários. Encontramos na literatura infantil a oportunidade de desenvolver a criticidade e a reflexão sobre o contexto social e o entorno da criança, que poderá emancipar o leitor infantil. Dada à importância da literatura infantil para a educação, refletiremos a seguir sobre a maneira como o texto literário é trabalhado na escola.

3. A escolarização da literatura infantil

A discutida aproximação da literatura infantil com a escola, se questionável, pode e deve ser repensada constituindo-se em práticas renovadas que propiciem um melhor aproveitamento do potencial literário na sala de aula. De acordo com Zilberman (1985, p.22), “Se essa relação sujeitou a arte ao ensino deve-se investigar a contrapartida deste modelo, no qual a didática se submete a virtualidade cognitiva do texto literário”. Para essa autora é importante trabalhar literatura na escola, pois considera, nesse contexto, o espaço da sala de aula privilegiado para o desenvolvimento da leitura e intercâmbio do texto literário. Ela considera que as relações originais entre literatura e pedagogia e o vínculo de ordem prática prejudicam a recepção das obras e a relação prazerosa do leitor, assim como a avaliação da crítica que não considera arte uma escrita feita primordialmente para ensinar. Torna-se então imprescindível um redimensionamento dessas relações com vistas a proporcionar um novo e saudável diálogo entre o livro e a criança.

Polêmico por natureza, principalmente por conta dos seus objetivos (explícitos e às vezes ocultos) a inadequação da escolarização literária vem sendo feita desde a sua associação renitente ao ensino, ao pedagógico, e utilizada como pretexto para trabalhar conteúdos diversos. Assim a relação de troca entre literatura, escola e sociedade consolidavam-se desde que a literatura contivesse os valores e ensinamentos que a sociedade queria transmitir. A literatura servia de intermediária entre os valores e os novos consumidores da emergente sociedade burguesa, e posteriormente os mantenedores do *status quo* vigente. A função mais relevante da literatura (despertar o

imaginário, a estética o prazer, a formação humanística, evocar a subjetividade, emoção e sensibilidade através da arte), ficou relegada a segundo plano.

Magda Soares (2003) traz, no entanto, uma oportuna reflexão sobre o termo escolarização, que associado a escola, a arte ou a literatura apresenta uma conotação negativa. A autora argumenta que não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, pois o surgimento da escola é indissociável a constituição de “saberes escolares”. Essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas com outros conhecimentos transformando-os em saberes escolarizados.

Na escola, existe um espaço e tempo de aprender sistematizado que gerou as séries, classes, currículos, disciplinas, programas, metodologias, manuais, os textos, enfim, aquilo que se constitui até hoje a essência da escola.

É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2003, p. 21).

Sendo assim, a literatura como arte, saber, conhecimento, ao entrar na escola sofre intervenção e intermediação do sistema escolar, que são inerentes a esse processo. O que torna a escolarização da literatura ideia corrente de negatização é a forma como ela é feita. De acordo com a contribuição de vários estudos deve-se reivindicar um espaço próprio para a literatura na sala de aula. Não se pode crer ingenuamente que a leitura literária dispensa a aprendizagem. Cosson (2006) contribui nesse sentido ao afirmar que não basta apenas a leitura do texto literário. Convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário até fora dele e que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. E esse espaço da literatura como texto na sala de aula demanda a necessidade do contato permanente com o texto literário e a mediação do professor.

Ao fazer uso da literatura infantil como objeto de fruição na escola buscou-se imitar o comportamento leitor adulto, mas o prazer de ler muitas vezes tornou-se proposta mal compreendida esquecendo-se seus proponentes que todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um “modo natural” ou espontâneo de leitura.

Segundo Soares, as três instâncias mais evidentes pelas quais ocorre o processo de escolarização são: a biblioteca escolar, a leitura e estudos de livros de literatura e o estudo de textos nas aulas de português.

Ainda de acordo com esta autora (2003, p.42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele.” Devemos, enquanto docentes, ser mais criteriosos com o material didático que usamos. Ao participarmos das escolhas de livros didáticos a criticidade,

embasada pelo conhecimento teórico, é fundamental, se quisermos oferecer um trabalho de qualidade literária para nossos alunos.

Quanto aos objetivos da leitura de textos literários no livro didático quase sempre não propiciam aos alunos a análise do que é essencial neles, a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem. “Centram-se nos conteúdos, e não na recriação que dele faz a literatura, volta-se para a informação que os textos veiculam não para o modo literário como as veiculam”. A maior parte dos exercícios centra-se na solicitação de informações literais dos textos, localizá-las. Ou como já dito antes o texto serve de pretexto para trabalhar ortografia e gramática.

Os tipos de questões propostas sobre os textos literários nos materiais didáticos deveriam levar o aluno a fazer inferências, a analisar os gêneros, os recursos de expressão, a reelaboração da realidade, das figuras do autor, narrador, personagem. Deveriam privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos. Estudar o que é textual e literário.

Na sala de aula a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura (COSSON, 2003, p.67).

Ainda de acordo com este autor “Não se deve temer a análise literária”. O espaço da sala de aula deve conter a exploração do contexto, assim como faz na elaboração do texto, pois apesar do texto não ser pretexto para se trabalhar o contexto, sua leitura é sempre contextual. Nesse interim, a intertextualidade é importante, pois um texto é sempre um diálogo com outros textos. Ainda no espaço da sala de aula é fundamental promover o desenvolvimento das obras confirmando ou refazendo conclusões, aprimorando percepções e enriquecendo o repertório discursivo do aluno.

Para um bom trabalho com literatura na sala de aula, Zilberman, (1985) sugere que devemos considerar ainda as predisposições etárias e culturais, encarando a literatura como objeto de estudo em si, independente de outras disciplinas e finalidades extraliterárias. Pois sem permitir a liberdade de interpelação, o exercício da subjetividade e da criatividade, sem incentivo ao senso crítico, o resultado será a inibição do leitor. “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, reponsabilidade da escola” (COSSON, 2006, p23). Para o autor, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares (2003), mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

4. A prática educacional e o fazer literário na perspectiva humanística

Se o trabalho com a literatura é importante na escola, devemos refletir sobre os textos literários disponibilizados para nossos alunos. Os textos que tratam de temáticas relacionadas ao ser humano e suas relações com o outro, não contendo conteúdos discriminatórios, são opções que devem ser consideradas. De acordo com os PCN's (Brasil, 1997, p. 32), para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.

Stuart Hall (2006) ao abordar sobre a concepção de identidade referente ao sujeito sociológico argumenta que a noção desse sujeito reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que seu núcleo interior não é autônomo e auto suficiente, mas formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura. Essas outras pessoas importantes para nós, pais, professores, amigos, demais membros próximos da sociedade são responsáveis pela construção das diversas opiniões que temos sobre as várias visões de mundo e sobre o outro que nos constitui.

Trabalhar com a pluralidade cultural propõe uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que a compõe compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. (...) oferece, também, elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim respeitá-la como expressão a diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997, p.19-20).

Tendo em vista a importância da literatura para a formação humanística do sujeito e a relevância de se problematizar e valorizar a diversidade e a pluralidade cultural que compõe nossa sociedade e os ambientes escolares por extensão, objetivamos incluir diversos sujeitos aprendizes na constituição positiva de suas identidades propiciando-lhes práticas da leitura e escrita significativas na fase inicial do ensino fundamental. Utilizamos a literatura para fomentar essas práticas de leitura, através da audição das histórias e escrita discursiva para fortalecer as diversas identidades e diversidades encontradas nas nossas salas de aula.

Ao considerar que as identidades são construídas, e nos identificamos a partir da diferença que se instaura entre nós e o outro, o trabalho com a literatura nesta pesquisa visa a discussão de pré-conceitos que geram discriminação por causa das diferenças físicas. Essa discussão gera reflexão e o investimento nas identidades objetiva fomentar o respeito às diferenças e nos ajuda a ter compreensão sobre o nosso eu, e a subjetividade que envolve a psique humana.

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. (CADERMATORI, 2006, p. 22).

O discurso lúdico e, conseqüentemente, a literatura podem ser considerados como sinônimo de ruptura, por isso ao retratar, despretensiosamente, situações amenas, tendo em vista o entretenimento e o prazer do leitor, podem levá-lo a refletir sobre situações cotidianas, por conseguinte são também discursos inacabados que só se realizam no contato com o destinatário.

Nesse contexto concentra-se a importância da literatura na formação do sujeito interpretativo e discursivo através das diferentes mensagens que lhe são transmitidas por meio da literatura e em consequência nossa responsabilidade na escolha de tais obras que poderão emancipar ou não o sujeito. Ao considerar a fase da infância, (especificamente a fase da alfabetização) como momento propício para a formação de conceitos, acredita-se ser esse o momento basilar e primordial para essa construção, e a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação. A escola sensível à diversidade está pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora. A sala de aula é uma soma de individualidades, que interagem em grupo, afirmando suas identidades e nem sempre se chega a um consenso. “Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais” (AGUIAR, 2003 p. 240).

Essa troca cultural propiciada pelo ambiente escolar, pode se dar através da literatura e suas temáticas porque forma o humano. Colomer (2003, p. 374) sugere que a literatura infantil venha cumprir uma função de formação cultural da infância e favoreça sua educação social por meio de uma interpretação do mundo, propondo iniciá-la na aprendizagem das convenções literárias.

Por ser uma disciplina por excelência de cunho humanístico torna-se natural o trabalho com temáticas sociais, pois através da literatura permite-se a discussão de verdades estabelecidas, a abordagem de conflitos, paradoxos e ambigüidades. Ao trabalhar com literatura a escola não deve censurar temas que considera polêmicos, delicados, perigosos, ousados, não deve promover assepsia temática. O diálogo com a literatura possibilita a discussão de enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais.

6. Como se efetivou a experiência literária?

Construímos sequências didáticas para concretizar a experiência com o texto literário na condição de propiciar aprendizagem através do componente estético contido nas narrativas. As etapas consideradas fundamentais para a execução dessas sequências foram: **o aquecimento para audição da história; o desenvolvimento da leitura literária; o desenlace de sentidos e o desdobramento textual através da escrita.** Realizamos doze sequências didáticas, contendo a mesma sistematização de procedimentos, com cada temática selecionada dentro da diversidade cultural. Selecionamos livros abordando os seguintes temas: diferenças físicas (aparência,

obesidade), preconceito étnico racial, gênero e deficiência física. Para organização dessas sequências didáticas, pautamo-nos no modelo de Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004) na qual uma sequência didática:

É uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem [...] É a relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004, p.51).

Os gêneros vivenciados foram às narrativas de ficção e o texto de opinião. A forma inicial de apropriação do gênero texto de opinião será suscitada pelas discussões e interações sobre a diversidade cultural motivada pela literatura. Salientamos que o texto literário não será usado como pretexto para se trabalhar o gênero, mas que a polissemia motiva a discussão e é terreno fecundo para instrumentalizar a criança munindo-a de conteúdo para argumentação.

A combinação de gêneros é abordada na sequência quando contemplamos a oralidade e a escrita em prol de um mesmo objetivo: a construção do texto de opinião que leve o aluno, a se posicionar (primeiro oralmente) a respeito de questões de relacionamento humano e depois de forma escrita, respeitando a fase escolar e a maturidade da criança no trato dessas questões. Pela especificidade da turma, recém-alfabetizada, e ainda muito ligada ao processo de decodificação, optamos pela leitura da história como principal veículo para o compartilhamento dos textos literários. Assim, o professor passa a ser mediador da leitura, com o intuito de que o esforço despendido neste ato, não viesse a prejudicar a compreensão do discurso literário veiculado.

A título de exemplificação descreveremos a sequência didática que trata da questão do *gênero* por considerá-la adequada a proposta de intervenção para formação humanística, visto que em nossa sociedade esse é um tema que suscita debates e preconceitos recorrentes sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Para essa sequência utilizamos a obra *Feminina de menina e masculino de menino* de Márcia Leite.

Eis à sequência didática...

Temática: Gênero

Objetivos:

- Ler a história: *Feminina de menina e masculino de menino* de Márcia Leite
- Fomentar discussões sobre gênero, propiciando a ampliação dos conhecimentos prévios a respeito da temática.
- Promover a produção do texto de opinião referente à história e a temática em questão

Duração da aula: 120 minutos

Recursos didáticos: o livro de literatura, folhas avulsas, atividades para escrita.

Etapas da sequência:

Aquecimento: Após acomodar as crianças sentadas em frente à sala, iniciamos a roda de conversa questionando se existem brinquedos ou brincadeiras para meninos ou meninas. As crianças se posicionaram respondendo sim ou não, elencando oralmente quais seriam esses brinquedos. Outros contestaram dizendo que tais brinquedos também podiam ser de menino ou menina (unisex) e que brincavam com eles. Questionamos as crianças sobre a existência de objetos exclusivamente masculinos ou femininos (objetos, cargos, coisas diversas, cores, etc.). Todos opinaram. Nesse momento deixamos a discussão correr livremente sem nos posicionarmos, concedendo turno de fala a todos. Iniciamos o momento da interação com o livro explorando os aspectos pré-textuais da história.

O desenvolvimento da leitura literária: Essa é a fase da audição da história propriamente dita. Um fato que chamou atenção nessa fase é que diferente das demais, as crianças interviam frequentemente no decorrer da leitura deste texto, não conseguindo conter-se, mesmo após combinarmos previamente que as intervenções se dariam no final da história.

O desenlace de sentidos: No decorrer da história alternam-se comentários críticos ou polêmicos sobre o modo de agir de meninos e meninas. O texto é narrado por duas crianças: um menino (falando das meninas) e uma menina (falando dos meninos), e cada alternância de narrador muda-se também o tipo de letra utilizado na página. A cada página as crianças se acusavam, caçoavam das diferenças, etc. A autora surpreende no final da história, pois deixa subtendido que as crianças falavam mal umas das outras porque estavam apaixonadas e não queriam que ninguém soubesse. Esse desfecho impactou as crianças que ficaram momentaneamente caladas, tentando processar a informação. Mediamos as discussões questionando os pré-conceitos identificados e as construções sociais sobre papéis de homens e mulheres na sociedade ao utilizar situações do cotidiano para exemplificar tais construções. Nessa fase o debate foi profícuo e as crianças contribuíram ricamente com seus relatos.

O desdobramento textual através da escrita: Nesse momento após as discussões e mediações necessárias, propomos uma atividade de escrita onde às crianças deveriam opinar sobre questões suscitadas no texto e discussões orais:

- *Você já ouviu na sua casa alguém dizer que alguma coisa é só de /para menino ou de/para menina? O que foi?*
- *O que você pensa sobre essa divisão de atividades para meninos e meninas, homens e mulheres? Isso deve existir? Porque?*

Para melhor compreensão das discussões e análises das atividades vejamos alguns trechos da história: *Feminina de menina, Masculino de menino:*

Eu acho que as meninas são as pessoas mais mandonas do mundo [...]Menino é o ser vivo mais folgado que existe [...]As meninas falam que são vaidosas, mas eu acho que elas são umas frescas... Alguém morre se ficar sem tomar banho e pentear os cabelos um dia? Menina morre [...]Os meninos são um tipo de gente muito esquisita. Parece que eles escolhem a roupa de olhos fechados. Nada combina com nada [...] (LEITE, 2011, p. 21).

Enquanto mediadores é nossa responsabilidade prezar pela qualidade das obras que são oferecidas as crianças. A união proposta, pelos expoentes das teorias recepcionais, privilegia estudos e obras que visem propor a interação entre o contexto e a forma. A maneira como a autora compõe a textualidade da sua narrativa, provocando o leitor e o contexto histórico vivenciado referentes ao gênero, ao *bullying*, aos movimentos sociais em prol das diferenças, implementam conteúdos para o debate de ideias.

A estrutura apelativa e provocativa da linguagem utilizada na narrativa constitui-se um fator que motivou a recepção do texto pela oposição. Ao deparar-se com a escrita da autora e o uso de adjetivos pejorativos relacionados aos meninos e meninas a exemplo de: *selvagens, frescas, convencidas, fofoqueiras, nervosinhas, irritantes, nojentas, dedo-duro, folgado*. As crianças agiram como se estivessem constantemente defendendo-se de ataques pessoais, revidando e refutando as afirmações da autora. Sabemos que o horizonte de expectativas do autor pode opor-se propositadamente a auto-imagem projetada da criança, levando-a a reflexão e ampliando-a para compreender/criticar o tratamento e os papéis sociais exercidos por homens e mulheres observados na comunidade como um todo. Selecionamos essa história por acreditar que ela propiciaria bons momentos para discussões sobre os modos de ser entre os gêneros, a começar pelo próprio leitor infantil enquanto menina ou menino “alvo das assertivas da autora.” Após a leitura da história confirmamos a hipótese de que o texto incitou o debate.

Jauss (1994) afirma que a identidade e qualidade da obra dependem, entre outras características, da propensão a ruptura e inovação desafiando as normas vigentes. Os adjetivos citados e utilizados pela autora causaram impacto, mas mantiveram o interesse pela história. A literatura contribui nesse sentido para a constatação identitária singular. Segundo Jauss, quando o leitor consegue fazer a relação da literatura com o processo de construção da sua experiência de vida, através da relação dialógica possibilita implicações tanto estéticas quanto históricas. As crianças tomavam parte da criação da obra, contestando-a, argumentando, preenchendo os sentidos, respondendo a autora. A atividade do leitor se manifestava na diversidade das recepções que variavam à medida que o texto fluía.

O texto é um exemplo de obra que não é vista apenas como a mera organização linguística que transmite ideologias através do seu produtor. O fato das crianças discordarem muitas vezes da autora demonstra criticidade em relação à obra. A criança não se conforma com o dito e reelabora o não dito.

Ao analisarmos a primeira questão construída para a interação: *Você já ouviu na sua casa alguém dizer que alguma coisa é só de /para menino ou de/para menina? O que foi?* As crianças trouxeram exemplos de situações cotidianas que seriam desmistificadas ou discutidas no debate. Vejam alguns exemplos:

A1: *Quando eu vou brincar com meu primo ele diz que é brincadeira de menino;*

A2: *Quarto de menino é azul e cheio de carrinhos;*

A3: *Meu pai disse que brinquedo de homens é de homens e de mulher é de mulher;*

A4: *Só homem dirige ônibus;*

A5: *Só as mães “cozinha”;*

Posteriormente verificamos que as opiniões escritas evidenciaram que, ao fazer comparações com a tradição e elementos de sua cultura, de seu tempo histórico e cotidiano, com o teor das discussões, o processo de recepção completa-se. Pudemos observar na maioria das crianças a disposição e preparação para novas leituras e experiências de ruptura com esquemas pré-estabelecidos no texto.

A1: *Eu gostei dessa história porque eu não sabia que coisas de mulher “pode” ser de homens.*

A2: *Menino e menina deve se juntar, homem pode se maquiar, cortar cabelo, trabalhar juntos, ser professor.*

A3: *Meninos e meninas devem se juntar porque quando as meninas crescem podem dirigir e as crianças brincam juntas.*

A4: *“Tem que ser tudo juntos”, as cores, as roupas, o trabalho, os carros, os brinquedos, usar rosa não é só para meninas também é para meninos.*

Após as discussões as escritas das crianças evidenciam a ampliação dos horizontes ao fazerem analogias com o contexto social do qual fazem parte. As crianças contribuíram para as discussões trazendo como exemplos situações do seu cotidiano familiar ou escolar. Chegamos a essa conclusão, pois os elementos descritos abaixo não fazem parte do texto literário em estudo, porém não fogem da temática. Vejamos trechos das produções em sala:

- A1: *Porque todo mundo trabalha* (a criança chega a essa conclusão baseada nas discussões travadas em sala e reflete sobre o fato de que hoje, mulheres e homens trabalham fora de casa).
- A2: *As cores são para todos* (ao se problematizar a dicotomia entre as cores “tradicionalmente selecionadas como rosa para menina e azul para menino).
- A3: *A mulher tem que dirigir* (sobre a afirmativa compreendemos que a criança se refere aos novos papéis assumidos pela mulher na sociedade)
- A4: *A menina convida os homens para brincar...*(Inferre-se o fato do homem comumente tomar a iniciativa frente a determinadas situações).

Não desejamos que todas as crianças manifestem o mesmo entendimento da obra, pois há que se consideram as questões sociais e ideológicas de cada contexto histórico. A obra pode ou não romper com o horizonte de expectativas da criança, mantendo-o. Porém verificamos o contrário na maioria dos textos analisados.

Podemos observar momentos de negatividade que para Jauss fazem mover a obra e provocam, desconcertam os expectadores. As reações físicas manifestadas pelas crianças, o entusiasmo e as participações nos debates evidenciam a quebra desse horizonte de expectativas conduzindo-os a reelaborar algumas de suas ideias.

7. Concluindo

Percebemos várias inferências entre o contexto social das crianças e o texto literário. Essa constatação confirma as expectativas com relação à potencialidade do texto emancipatório quando provoca a criança a renovar sua percepção da realidade. Deve-se estimular a participação, a expressão do ponto de vista das crianças, a valorização do modo peculiar de acolher e referenciar o texto lido. O objetivo, portanto, não é necessariamente chegar a uma compreensão, mas favorecer uma aproximação do texto. A ressignificação é consequência da interpretação. O leitor torna-se parte integrante da obra ao completa-la com suas experiências, vivências de situações semelhantes, ampliando o sentido do texto literário.

Ao propormos que a criança possa expressar suas impressões sobre a temática abordada no texto através da oralidade e da escrita estamos propiciando o encontro de culturas distintas: a do leitor e do autor, mediadas pelo debate proposto na sala. Coletivamente as opiniões são socializadas e cada ouvinte tem a oportunidade de acrescentar mais conhecimentos aos que já possui ressignificando-os e tornando-os conscientes e publicáveis, através do registro escrito. Mesclam-se história (contexto), prazer, e ensino. Pudemos verificar os diversos sentidos que um mesmo texto pode contemplar as reações dos leitores, assim como suas participações e significativas contribuições nos momentos de debate e escrita.

Consideramos a experiência positiva, pois acreditamos ser possível a sistematização de procedimentos para propiciar o trabalho diferenciado com o texto literário nas salas de aula de turmas em fase de alfabetização. Diferente das metodologias que utilizam a literatura infantil como pretexto para trabalhar conteúdos da língua, a exemplo de gramática e ortografia, ou apenas transcrever elementos literais. cremos ter ampliado as possibilidades do trabalho com a literatura que venha a aproximá-la mais da sua essência: proporcionar a fruição estética através dos sentidos conduzindo o indivíduo a explorar sua humanidade, construir e reconstruir conceitos, a aprender sobre o outro, através de si mesmo, da introspecção.

8. Referências

AGUIAR, V. T. de. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Martins. *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.235-257.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual** – Brasília: MEC/SEC, 1997. 146p.

CADERMATORI, L. Magalhães; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

_____, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

- CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil**. Santa Catarina, Encontro Bibli, Vol. 1, nº 15, p. 1-12. 2003.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, 11 ed-, DP&A
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- LEITE, Márcia. **Feminina de menina, masculino de menino**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: COSSON, Rildo. PAIVA, Aparecida. (orgs). **Literatura: Ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Sec. De Educação Básica, 2010.
- SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. M.; *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.17-49.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo 4. ed Global editora, 1985.
- _____; BORDINI, M. da G. **Guia de Leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Centro de Pesquisas literárias PUC-RS. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP/MEC; Porto Alegre, CPL-PUC-RS, 1989.

LITERATURA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

BRITO, Rosa Suzana Alves de.²⁹

SILVA, Senildo Henrique da.³⁰ (UFPB)

SEGABINAZI, Daniela Maria. (Orient.)³¹ (UFPB)

RESUMO: Literatura é uma linguagem específica capaz de atuar sobre as mentes e proporcionar ao homem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Da mesma forma, podemos dizer que a literatura infantil, em sua essência, possui a mesma natureza, permite que o pequeno leitor participe de experiências de vida através da representação do mundo, ao fazer uma relação entre o maravilhoso e o real. Através da literatura é possível: aprender, refletir, questionar, comparar, investigar, imaginar, emocionar, divertir, transformar, viver, amadurecer, desenvolver a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquirir cultura, diferentes visões de mundo e etc. (BRAGATTO FILHO, 1995). Neste sentido, ao ler um texto literário a criança não está apenas decifrando um código, ela está buscando sentido das palavras, aventurando-se na leitura, percebendo a realidade que a cerca, absorvendo conhecimento e transformando-o constantemente, portanto a literatura é fonte primordial para uma ação formativa, pois o contato da criança com bons textos literários que envolvem o leitor prazerosamente permite que a criança desenvolva sua imaginação e facilite a sua expressão de ideias e sua expressão corporal. Diante desse contexto, apresentamos parte da pesquisa monográfica intitulada “**LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA**”, com o intuito de mostrar como a literatura infantil contribui significativamente na formação de uma leitura crítica e no processo de alfabetização e letramento de crianças de seis anos, favorecendo as dimensões do conhecimento cognitivo e emocional de seus leitores.

PALAVRAS – CHAVE: Literatura infantil; Formação do leitor; Texto literário.

1. Introdução

A literatura infantil utilizada durante o processo de alfabetização é de fundamental importância na formação do indivíduo, na constituição do leitor e no desenvolvimento da aprendizagem durante a infância, no entanto é importante ressaltar que quando falamos literatura infantil no processo de alfabetização, não estamos falando em utilizá-la apenas como aparato para alfabetização e sim como instrumento de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Segundo Rego “Na literatura as palavras funcionam como matéria-prima da criação artística nos seus mais diferentes gêneros (1995, p.10)”; neste sentido, compreende-se que a literatura amplia o conhecimento de mundo das crianças e que nesta fase de alfabetização pode facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita, pois a mesma não fica restrita apenas a codificação e decodificação de palavras soltas e

²⁹Graduada em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba

³⁰Graduado em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba

³¹Professora Adjunta II – Universidade Federal da Paraíba – Letras

descontextualizadas, que não possuem sentido algum para as crianças, como é feito na utilização das cartilhas que ainda são utilizadas para alfabetizar as crianças.

A literatura em sua essência é instrumento motivador e desafiador, sendo capaz de transformar um indivíduo em sujeito ativo, reflexivo e que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo quando necessário, por isso a literatura desempenha uma de função social.

Para Caldin:

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se - dos dogmas que a sociedade lhe impõe. E isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionado pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá que se concentrar na infância para atingir esse objetivo. (2003, p. 5).

Desta forma, quanto mais cedo os livros de Literatura Infantil forem inseridos no cotidiano das crianças, maiores são as chances das crianças desenvolverem o gosto pela leitura.

Ler literatura é, uma prática que precisa ser aprendida e a escola deve encontrar meios para que esta prática se efetive. Neste sentido, o professor assume uma tarefa de suma importância, ele deve mediar o conhecimento através de atividades que agucem no pequeno leitor o gosto pela leitura.

Arena reforça este papel de mediador que tem o professor:

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor. Acima de tudo, o ato de aprender a ler literatura, de construir sentidos pelos enunciados verbais escritos, é, ao mesmo tempo, desafiante, estruturante, constituinte, mas mutante, estabilizante, todavia, instabilizante, no processo de apropriação da cultura, do literário e da língua como traço cultural. (2010, p. 17).

Assim, a formação de leitores se faz de maneira indissociável com as práticas pedagógicas estabelecidas pela escola e é este processo de formação do leitor, que através da leitura literária, desenvolve-se o letramento literário.

Para Rildo Cosson o letramento literário possui uma configuração especial:

É o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (2007, p. 12).

Na formação do ser, na constituição do leitor e na constituição de todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, o letramento literário é indispensável. De acordo Rildo Cosson:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (2007, p. 30).

Diante das considerações acima, pode-se dizer que o contato com o texto literário contribui de forma única na formação do cidadão e na constituição do leitor crítico e consciente dos seus direitos e deveres diante da sociedade, tendo em vista que o texto literário convida o pequeno leitor a participar de um processo interativo de construção e reconstrução do conhecimento.

2. Literatura infantil e a escola

Literatura é uma linguagem específica capaz de atuar sobre as mentes e proporcionar ao homem à oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. Da mesma forma, podemos dizer que a literatura infantil, em sua essência, possui a mesma natureza, entretanto, alguns autores afirmam que a sua diferença reside no seu destinatário, isto é, o seu leitor / receptor: a criança.

Segundo Coelho:

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (2000, p. 27).

A literatura infantil permite que o pequeno leitor participe de experiências de vida através da representação do mundo, ao fazer uma relação entre o maravilhoso e o real. Através da literatura é possível: aprender, refletir, questionar, comparar, investigar, imaginar, emocionar, divertir, transformar, viver, amadurecer, desenvolver a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquirir cultura, diferentes visões de mundo e etc. (BRAGATTO FILHO, 1995).

Desta forma, a literatura aguça na criança a imaginação, a criação e a fruição, ou seja, ela é o agente ideal para a formação de uma nova mentalidade, pois abre um leque de possibilidades para que a criança amplie seus conhecimentos e desenvolva suas habilidades cognitivas ao fazer uma ponte entre o real e o imaginário.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (BRASIL 1997, p. 29)

Nesse sentido, a literatura infantil se articula entre o real e a fantasia. A fantasia proposta no texto literário media a realidade vivenciada na sociedade e no mundo. De acordo com Rildo Cosson, podemos afirmar que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (...) A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (2006, p. 17).

Ao provocar no leitor essas possibilidades de encontro e reencontro consigo e com o mundo, a literatura passa a ocupar um espaço fundamental na vida das pessoas, especialmente, das crianças, que, ainda, encontram-se em fase de iniciação literária. Aliás, ainda, conforme Rildo Cosson, “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola” (2006, p. 17).

Ao ler um texto literário à criança não está apenas decifrando um código, ela está buscando sentido das palavras, aventurando-se na leitura, percebendo a realidade que a cerca, absorvendo conhecimento e transformando-o constantemente, pois o texto literário é polissêmico, sua leitura provoca no leitor inúmeras reações (FARIA 2004). Por isso, o leitor amplia seu conhecimento, e também transforma-o continuamente, tornando-se um leitor analítico e crítico capaz de compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Todas essas afirmações deixam claro que a literatura é fonte primordial para uma ação formativa, bem como apresentam a importância de realizar o letramento literário nas escolas como uma prática social, que busque aproximar às crianças as obras literárias que circulam ou podem circular em seu meio, como as narrativas orais dos contos e poesias folclóricas tão bem aceitas no meio infantil.

No entanto, para o adequado desenvolvimento da formação do leitor e sua relação com a literatura, é necessário que seja levado em consideração às diversas etapas do desenvolvimento psicológico e cognitivo infantil e juvenil. Estas etapas podem ser divididas da seguinte maneira: pré-leitor, leitor iniciante, o leitor em processo, o leitor fluente, o leitor crítico (COELHO, 2000):

O pré-leitor: Categoria inicial que abrange duas fases: Primeira infância e segunda infância.

Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos). Nesta fase a criança começa a reconhecer as coisas que estão a sua volta através do contato afetivo e pelo tato; ainda, nesta fase, a criança começa se apropriar da linguagem e nomear as coisas que estão ao seu redor. É importante que nesta fase um adulto estimule a leitura da criança colocando entre seus brinquedos gravuras e ilustrações feitas com material agradável ao tato, permitindo assim que a criança sinta prazer e vontade de manuseá-los.

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos), início da fase egocêntrica. É também onde a criança começa conhecer de forma mais intensa o mundo que está a sua volta e o da linguagem. Para esta fase é importante que seja trabalhado atividades lúdicas e os livros devem possuir muitas imagens, sem textos escritos ou com textos pequenos, deve predominar as ilustrações. A graça, o humor e o mistério são algumas características indispensáveis para um bom texto, pois são capazes de atrair o leitor da segunda infância. É importante que a criança tenha contato com livros para que perceba que faz parte de um mundo fascinante, onde a fantasia se apresenta por meio das palavras e das ilustrações presentes nos livros de literatura infantil.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7anos). Nessa fase a criança já conhece o alfabeto e as sílabas e começa o processo de aquisição da leitura. Esta fase é de suma importância, por isso é necessário que a criança tenha um adulto que seja um agente estimulador da leitura, este agente pode ser os pais e o professor. Para que a criança comece a desenvolver habilidades de leitor, nesta fase ela deve ser incentivada a decodificar os sinais gráficos que lhe proporcionará apropriar-se da escrita, nesse sentido é importante também que a criança tenha acesso a livros de literatura infantil e a momentos prazerosos de leitura em lugares agradáveis, onde a criança sinta prazer em ler e seja estimulado a ser um leitor fluente.

Os livros adequados a essa fase devem possuir um texto simples com início meio e fim e as imagens devem predominar sobre o texto. O humor, a graça e a comicidade são importantes atrativos para o leitor iniciante.

Ressaltamos que é nesta fase que se encontram as crianças que são o público alvo desta pesquisa, sendo que elas possuem a faixa etária entre 5 e 6 anos, porém todas estão iniciando o processo de aquisição da leitura e da escrita. Desta maneira, esta pesquisa dará ênfase a esta fase da criança, de *leitor iniciante*, para que seja possível compreender melhor o desenvolvimento cognitivo de cada criança observada e, assim, perceber como a literatura infantil age no processo de aquisição da leitura e da escrita das mesmas, corroborando ou não com as afirmações até aqui realizadas e investigadas.

O leitor em processo (a partir dos 8/9 anos) é a fase em que a criança já adquiriu os mecanismos da leitura e, por isso, passa a ler com facilidade. Seu pensamento lógico se organiza de forma concreta e consegue resolver situações mentais. Os livros adequados para esta fase são aqueles com textos escritos com frases curtas e simples e deve possuir imagens, estas imagens por sua vez devem manter um diálogo com o texto.

O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) está na fase de consolidação dos mecanismos da leitura. Sua capacidade de concentração aumenta e isto permite que ele consiga compreender e aprofundar seu conhecimento através do mundo que está expresso no livro. Nos livros indicados para esta fase já não é mais necessário as imagens com a mesma intensidade das fases anteriores, apenas algumas de cunho atrativo, pois o texto já possui seu valor individual.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) é aquela criança que já possui total domínio da leitura e da linguagem escrita. É capaz de refletir de forma mais intensa e desenvolve o pensamento crítico e reflexivo em relação aos valores e conceitos sobre o mundo. Podemos dizer que esta fase completa os processos de leitura que devem ser objetivados para a formação de leitores competentes no mundo contemporâneo em que vivemos, pois encerra com uma competência fundamental a ser exercida pelo jovem leitor, isto é, posicionar-se diante das situações problemas que a vida lhe oferece e, principalmente, saber atuar e resolver os desafios apresentados a ele.

Como é possível observar, através destas etapas, as crianças passam por fases de aquisição e consolidação da competência de leitura, estimuladas, primordialmente, na escola. Também vimos que para essas etapas, a literatura infantil apresenta livros específicos e adequados para cada fase, contribuindo significativamente na formação desses leitores, inclusive, oportunizando uma gama bem variada de gêneros e temas que encantam a criança e a aproximam ao universo literário.

Desta forma, cabe ao agente estimulador, no processo da aquisição da leitura (especialmente o professor) da criança, ficar atento na escolha dos livros, isto é, nos critérios de seleção das obras que atendam os interesses infantis, para que o desenvolvimento cognitivo da criança, em cada uma dessas fases, seja respeitado; além disso, para que o interesse e o hábito de ler se desenvolva e perdure a vida inteira, tornando a criança em jovem leitor fluente e crítico, capaz de fazer a relação entre o texto lido e a sociedade na qual ele está inserido.

Portanto, a literatura infantil, através da leitura, é de essencial importância para a educação na formação das crianças, pois ela age como agente transformador e mediador do conhecimento, e isto é possível perceber a partir do momento que ela permite que o leitor construa e reconstrua seus conceitos, tornando-se um cidadão reflexivo e atuante que é o que se almeja hoje na sociedade. Para os PCNs de língua portuguesa (1997) o texto literário deve ser trabalhado diariamente nas atividades pedagógicas apresentadas pelos professores às crianças, visto que a literatura é uma forma específica de conhecimento.

3 Importância da Literatura infantil na Escola

A leitura é essencial na construção dos conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual, ético e estético do ser humano. De acordo com Caldin “pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de melhor desempenho em suas atividades e apresentam melhor aptidão para o enfrentamento dos problemas sociais.” (2003, p. 10). Assim sendo, o leitor amplia suas possibilidades e aptidões em relação a sua inserção na sociedade que a cada dia que passa tornar-se cada vez mais exigente e seletiva.

A escola precisa considerar a importância da leitura na vida dos sujeitos e, para isso, é necessário que os professores, primeiramente, sejam leitores. Os professores precisam considerar as discussões mais recentes a respeito do conceito e das metodologias sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita na infância, para que, afinal, possam colaborar e mediar à formação de leitores competentes e críticos em nossa sociedade. Nesse sentido, são vários os teóricos que podem orientar o trabalho do professor, mas, com certeza, a leitura dos próprios documentos, orientadores de

políticas a respeito da alfabetização e do letramento na educação brasileira, poderia ser um avanço nas práticas educativas em nossas salas de aula, nos anos iniciais.

Por exemplo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa “a escola deve propiciar condições necessárias para que seja adquirida a prática de leitura” (BRASIL, 1997, p. 43). Inclusive, o documento disponibiliza ao professor as seguintes orientações, como:

- ✓Um ambiente adequado com vários livros para a criança possa manuseá-los como, por exemplo, uma biblioteca ou cantinho de leitura onde a criança tenha acesso a diferentes tipos de livros.

- ✓Ter acervo de livros e outros materiais de leitura que possam ser colocados na sala de aula.

- ✓Organizar momentos de leitura e planejar atividades diárias em que a leitura seja tão importante quanto as demais atividades propostas.

- ✓Estimular os alunos a escolherem suas leituras.

- ✓Emprestar os livros da escola aos alunos para que eles possam levar para casa e fazer suas leituras em outro ambiente que não seja a escola, além de envolver a família no processo de aquisição da leitura.

- ✓Construir junto com todos que formam o corpo docente da escola uma política de formação de leitores, é importante que durante esta construção, todos possam dar sugestões de como se desenvolver uma prática constante de leitura, para que desta forma seja possível se efetivar esta prática por todos na escola.

Além disso, há outras orientações a respeito de atividades e metodologias de ensino, bem como os objetivos que devem ser alcançados a partir dessas propostas. Ressaltamos que nos parâmetros curriculares a leitura deve ser uma atividade permanente, diária e deve ser proposta com regularidade no planejamento do professor, inclusive o documento destaca a importância de projetos de leitura nas escolas, indicando a leitura de obras literárias como atividade qualificada na formação de leitores competentes.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1997, p. 29).

Também, podemos observar a importância da leitura literária no processo de aquisição da leitura, ao ler um dos objetivos do PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, que diz que o aluno deve ser capaz de: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;” (BRASIL, 1997, p.33), ou seja, a literatura permite que o aluno amplie seus conhecimentos através da leitura de seus textos.

Assim, a literatura infantil se faz indispensável na escola, e a escola, em contrapartida, é o local perfeito para se trabalhar com literatura infantil, pois ela é o espaço ideal para serem lançados projetos e desafios que abrirão caminho para novas aprendizagens, principalmente, porque, de acordo com Maria Helena Z. Frantz, criança e literatura infantil gozam e compartilham da mesma natureza, isto é, “ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras – e essas afinidades fazem com que seja a literatura infantil o mais poderoso aliado do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano” (1998, p.16).

Segundo Lajolo a leitura literária também é indispensável na vida das pessoas e no âmbito escolar porque,

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (2008, p.106, apud, PAIVA e OLIVEIRA, 2010, p.23).

Desta maneira, a literatura na escola é ferramenta fundamental na constituição de um leitor, pois ela abre caminho para o exercício da compreensão e passa a ser o ponto de partida para a leitura de outros textos, variando os gêneros e temas de leitura. Neste caso, a literatura infantil também permite ao seu leitor que ele conheça a diversidades culturais e sociais que ele ainda não conhece e amplie seu conhecimento ao absorver através do texto literário informações e características de uma determinada cultura que para ele até então era desconhecida.

Torna-se imprescindível que a escola haja como agente estimulador e formador de leitores, pois “A leitura deve ser vista como um instrumento que leva transformação da cultura alienante e instrumento à serviço da cidadania” (PERUZZO 2011, p. 96) e para que este instrumento haja de maneira positiva a escola deve ser organizar para preparar um ambiente ou momentos onde a criança possa manusear livros infantis e ter acesso a diferentes tipos de narrativas literárias.

Ainda, Cantarelli; Cardoso e Simionni salientam:

O estudo literário transmitido na escola é, de maneira geral, e em comparação com qualquer outro, o mais completo no estímulo do exercício da mente, na percepção do real, na consciência do mundo, no próprio estudo e conhecimento da língua e expressão verbal. (s/d, p. 2 e 3).

De acordo com os autores, a escola ao propor o ensino de literatura está mediando o mais completo e amplo dos conhecimentos, pois está trabalhando com uma educação capaz de emancipar seus alunos e de transformar a sociedade, através da percepção do real, da consciência do mundo e do estudo e conhecimento da língua oral e escrita.

A literatura desempenha uma função social, pois utiliza a linguagem como meio específico de transmitir a comunicação e oportunizar a criação. Desta maneira, a leitura literária se configura como um meio de aquisição do conhecimento do que se passa ao seu redor, portanto, é um ato social, pois amplia a visão de mundo do leitor e o permite compreender de maneira mais clara e objetiva os fatos que o cerca, possibilitando assim ao leitor ter uma visão crítica e reflexiva. Sendo assim, o leitor literário não apenas decodifica as palavras, ele as compreende, interpreta e organiza suas ideias fazendo referência a tudo que leu.

Para isso, frisamos o compromisso do professor, que deve assumir o papel de agente estimulador e facilitador no processo de aprendizagem da leitura e criar situações em que o aluno tenha contato com o texto escrito; portanto, o professor deve utilizar em sua práxis metodologias de ensino que mediam o acesso ao conhecimento e ao mundo da cultura através da literatura infantil.

Dentro deste contexto educacional, o corpo docente da escola com auxílio da literatura infantil tem como função mediar o conhecimento, tendo a leitura como atividade social e reflexiva capaz de gerar uma mudança coletiva na sociedade. Este processo de mediação do conhecimento e de formação do leitor na escola se faz indispensável para todas as crianças, mas principalmente, para aquelas crianças que não tem contato com o texto escrito e que as pessoas com as quais convive também não possui o hábito de ler, situação vivida pela maioria das crianças que estudam em escola pública, pois para estas crianças a escola é o único lugar onde ela vai encontrar um ambiente capaz de torná-la um leitor que consegue compreender o que lê. No entanto, é importante ressaltar que o leitor competente, intelectualmente e eticamente mais humanizado só se constitui mediante a prática constante da leitura de diferentes textos.

Podemos, então, compreender que a escola que objetiva a formação do leitor literário, deve ter como princípio o ensino de literatura, sobretudo através de leituras prazerosas onde o aluno sinta-se motivado a ler e envolvido pelas leituras. A leitura prazerosa não exclui o processo de aquisição do conhecimento, pelo contrário, o leitor é estimulado à curiosidade e absorve novas informações, construindo assim novos conhecimentos. É importante também que a escola priorize a qualidade do material que as crianças vão utilizar e a formação dos professores mediadores do conhecimento da leitura literária, pois a leitura, o conhecimento e cultura estão interligados formando um conjunto indissociável que contribui de forma única na formação do cidadão leitor.

Sendo assim, o contato da criança com o livro deve começar desde muito cedo, não é necessário que esse contato aconteça apenas quando a criança entra no sistema educacional ou quando “já sabe ler”. Por isso, trataremos a seguir da literatura no processo de letramento e alfabetização, tendo em vista que a literatura permite que a criança vá mais além do que apenas desenvolver habilidades de codificação e decodificação, ampliando a aprendizagem da leitura e da escrita através de textos literários que facilitam o processo de aquisição da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que faz uma ponte entre o real e o imaginário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, entendemos que a literatura Infantil se apresenta como uma opção pedagógica que facilita e amplia o processo de ensino e aprendizagem da criança, uma vez que é capaz de contribuir na constituição do leitor. Na alfabetização a literatura

infantil desempenha múltiplos papéis, dos quais podemos destacar a construção e reconstrução do conhecimento que acontece a partir das leituras dos textos literários, por isso torna-se essencial e indispensável durante o processo de alfabetização no qual a criança está se apropriando dos mecanismos da leitura e da escrita.

Neste sentido, podemos afirmar que a literatura infantil contribui de forma única no processo de alfabetização e letramento e também na formação e vida das pessoas, pois a leitura literária é um instrumento que levar o sujeito a reflexão e a participação na sociedade, pois ajuda os sujeitos se tornarem verdadeiros leitores e não apenas decodificadores de signos e reconhecedores de códigos.

4. REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (etall.) **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

BRAGATO FILHO, Paulo. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática S.A, 1995.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Revista científica da América Latina y El Caribe**. N. 15. Universidade de Santa Catarina: 2003. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14701505>>. Acesso em: 15 de set. 2012.

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

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

FARIA, Alice Maria. **Como usar a literatura Infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. Ijuí (RS): UNIJUI, 1998.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A Literatura Infantil no Processo de Formação do Leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 4, n. 7, p. 22-36, 2010.

PERUZZO, Adreana. A importância da literatura infantil na formação de leitores. **Cadernos do CNLF, v. XV, n. 5, t. 1**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/08.pdf>. Acesso em: 18 de Set. 2012.

REGO. Lúcia Lins Browne. **Literatura Infantil: Uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1995.

LITERATURA INFANTIL E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Rute Pereira Alves de Araújo (UFPB)
Maria Zuleide da Costa Pereira (UFPB)

RESUMO: O trabalho que apresentamos objetiva refletir questões ligadas ao campo do currículo e da formação de pedagogos, no estado da Paraíba, tomando por base as trilhas metodológicas da pesquisa de doutorado em Educação, na qual enfatizamos a relevância formativa do componente curricular - Literatura Infantil - aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, mediante estudo documental das Diretrizes Curriculares Nacionais desses cursos (2006), e do contributo teórico e crítico da área literária infantil, temos respaldo para defender a importância dos conhecimentos da área literária infanto-juvenil aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, compreendendo, que o currículo e a política de inclusão/exclusão de saberes nunca se dão de modo neutro, estando através das práticas discursivas em permanente movimento de disputas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Pedagogos; Literatura Infantil; Currículo.

1. Introdução

Se entendermos que o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, pois “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.” (SILVA, 2003, p.46), compreenderemos em concomitância que o currículo não é neutro no que tange aos conhecimentos e componentes curriculares nele contidos e validados dentro do contexto educacional como um todo. Logo, o currículo é resultado de processos de decisões e deliberações políticas que refletem interesses de classe e grupos dominantes.

Nessa perspectiva, é relevante saber: a quem serve determinado conhecimento? Quais os interesses que norteiam a seleção de conhecimentos/conteúdos válidos em prejuízo dos demais conhecimentos? Quais são as relações de poder que se imbricam a esse processo de seleção de saberes da qual esse currículo é resultado?

Com base nesses questionamentos, também refletidos por Silva (2003) e com base na perspectiva crítica de currículo defendida por Apple, somos indubitavelmente impelidos a pensar a política curricular que regimenta alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba, no que se refere a inclusão/exclusão do componente - Literatura Infanto-Juvenil – de seu projeto político curricular.

Com base no exposto, defendemos, nesse artigo, a importância da literatura infantil no processo de desenvolvimento da criança, e a relevância de uma formação adequada aos pedagogos no que concerne a um estudo sistematizado, com bases críticas, reflexivas e metodológicas da literatura infantil e suas possibilidades de fruição artística, interação, recepção estética e prazerosa, dentre outras inúmeras probabilidades de leitura e interação que o texto literário infantil oportuniza.

Dessa forma, organizamos esse trabalho em três momentos distintos: num primeiro momento apresentamos sinteticamente a relevância da literatura infantil ao desenvolvimento da criança com base na estética da recepção. Nos embasam nessa parte

do trabalho – Jauss (2002), Hunt (2010), Palo e Oliveira (2006), dentre outros. Em seguida refletimos a metodologia da pesquisa que executaremos no decurso do doutorado em educação com base em autores como Elias e Scotson (2000), Morin (1996/1998), Mariotti (2000) e Brito e Leonardos (2001); e concluímos, a tríade reflexiva de construção desse trabalho, elencando os instrumentos que estamos fazendo uso nesse processo de coleta de dados da pesquisa, refletindo cada etapa com auxílio de autores, como: Minayo (2009), Bogdan e Birklen (1994), Maffesoli (1998), dentre outros.

2. Literatura Infanto-Juvenil e Prática Pedagógica

A literatura infantil, diferente das literaturas que compõem o cânone literário adulto, desde os seus primórdios surge como forma literária inferior que se aproxima mais da função pedagógica, o “que a faz ser mais pedagogia do que literatura.” (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.9).

Assim, via texto literário, o universo adulto delega à criança o dever de aprender, através do texto lido, a “verdade social”, tudo isso numa lógica linear que está intimamente ligada ao universo adulto. Essa ótica é refletida na produção infantil como receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo.

A linearidade dessa vertente reprodutivista, na visão de Palo e Oliveira (op. cit.), - faz com que grande parte da produção literária endereçadas ao público infanto-juvenil carregue consigo ranços de um autoritarismo ideológico que faz do leitor infantil um ser passivo do texto e da voz toda poderosa do narrador.

Para Peter Hunt (2010), as narrativas que possuem essa característica autoritária controlam a interatividade que o leitor poderia estabelecer com o texto lido, podendo, em uma última instância, minar o pensamento do leitor. Esse fato ocorre porque o próprio ato de leitura de um texto reduz a distância entre o contador e o conto, tornando o pacto narrativo mais específico; porém, quando a tensão é suscitada, acrescida de autoritarismo, pelo narrador implícito, esse pacto se torna frágil. Isso acontece notadamente no caso em que a aptidão emocional do público se dá de forma tácita (sinalizada pelos itens de conteúdo e pela estrutura do texto) e é vista como discrepante do modo controlador. Mediante esses dados é perceptível, na ótica do autor:

[...] uma simplificação imprópria, uma violação intrometida do pacto narrativo. (Isso pode explicar por que tantos romances ‘juvenis’ ou romances ‘polêmicos’ parecem ser insatisfatórios para o leitor adulto – e, inversamente, por que tantos ‘livros para crianças’ parecem ser insatisfatórios para as crianças.) (HUNT, 2010, p. 172-173)

É necessário, portanto, que o educador tenha em sua formação as possibilidades críticas e reflexivas de ruptura desse viés autoritário e reprodutivista da sociedade, que se propalam, também, nas obras literárias e podem ser tratados de maneira diferenciada através da percepção mais aprofundada do caráter estético da obra literária e sua função fruidora, pois “O didatismo ainda permanece evidente na contação de histórias, em que o pedantismo e doutrinação são elementos disfarçadamente imbricados ao ato de contar

e controlar”. (HUNT, 2010, p. 173). Nesse sentido, é importante distinguir o ato da recepção e o da interpretação, conforme justifica Hans Robert Jauss:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellungauf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p.69)

A exposição de Jauss evidencia um caráter primário da obra literária que deveria passar toda e qualquer experiência estética.

Para Maria Alice Faria, a exclusão da literatura infanto-juvenil dos programas acadêmicos dos cursos superiores de Pedagogia no país, se dá justamente porque a literatura infanto-juvenil não é considerada como uma literatura verdadeira e, por essa razão, ela é escamoteada/não consta na maioria dos currículos de formação dos professores em nosso país. (FARIA, 2010). Peter Hunt amplia essa questão, enfocando que a “exclusão” acontece dada a aceitação mercadológica de textos “limitadores”, bem como da própria mediação que acontece na maioria das vezes com despreparo e um certo pedantismo. Vejamos:

A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A desconsideração desse problema faz parte de uma desconsideração geral da literatura infantil por sociolinguístas e psicolinguístas, e reflete a enorme influência que os mediadores menos preparados exercem na produção da literatura infantil. A maioria dos leitores pode se sentir superior ao material escrito para crianças e, por isso, eles se sentem mais livres para prescrever. (HUNT, 2010, p. 173)

O autor prossegue nas reflexões, apontando, através de exemplos e análises de livros literários infanto-juvenis, que, somado a esse aspecto estilístico, há outros elementos que não devem ser entendidos separadamente e que em conjunto possibilitam uma compreensão mais reflexiva acerca da produção literária destinada à crianças. Esses outros aspectos concernem a própria estrutura narrativa, a política de distribuição e divulgação e exclusão de acesso aos livros por todas as camadas sociais e a ideologia que se atrela a esse aspecto político.

Para além desses aspectos levantados por Peter Hunt (2010), Maria Alice Faria (2010), percebe outros atributos dessa literatura. Dentre eles destaca a polissemia do texto literário infanto-juvenil, capaz de instigar no pequeno leitor reações diversas, que vão desde o prazer emocional ao intelectual, além, é claro, de fornecer informações sobre os mais diversos campos de conhecimento, satisfazendo o leitor em sua necessidade nata de conhecer.

Além desses aspectos alçados por Faria (2010), a literatura favorece ao leitor relacionar o texto lido com situações de seu cotidiano que lhe causam as mais variadas emoções, suscitando diversos sentimentos, além de favorecer a correlação de fatos sociais, políticos, filosóficos e inúmeras outras áreas de inserção do leitor, permitindo a

ampliação do horizonte de ideias e consentindo, ao mesmo tempo, que ele enverede por novos caminhos de fruição e ludismo, aspectos próprios da literatura infanto-juvenil.

3. Em busca de uma metodologia crítico reflexiva

Mediante *o dedinho de prosa* acerca de alguns aspectos da Literatura Infanto-Juvenil, somos inquietados a pensar mais alguns detalhes das pesquisas que estamos desenvolvendo no curso de doutorado em educação, especificamente na linha de pesquisa das Políticas educacionais, em que a questão da exclusão/inclusão é nítida.

No que concerne a linha de políticas educacionais, especialmente sob o foco investigativo das diretrizes curriculares dos cursos superiores de Pedagogia, que têm autonomia para incluírem ou rechaçarem determinados componentes curriculares, através de critérios nem sempre democráticos, é nitidamente observável que alguns conhecimentos da “grade” se constituem obrigatórios em detrimento de outros, tidos como de segunda ordem- disciplinas optativas.

Através de uma apreciação mais detida da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006ⁱ, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, observamos no parágrafo segundo do Art. 2º, especificamente no inciso II, as principais contribuições aplicadas a educação propiciadas pelo Curso de Pedagogia e seu caráter de teórico-político de investigação e reflexão crítica. Vejamos:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, *o linguístico*, o sociológico, o político, o econômico, *o cultural*.(BRASIL, 2006, itálicos meus)

A partir do exposto, percebemos com nitidez dentre as diversas contribuições propiciadas no Curso de Pedagogia, o contributo de conhecimento linguístico e cultural, esfera onde os conhecimentos de ordem literária se circunscrevem, pois promovem dentre outras possibilidades a ampliação de conhecimentos linguísticos através de sua forma escrita, aprofundando aspectos de caráter cultural ao revelar em sua dinamicidade múltipla de saberes informações sobre a cultura como um todo, por meio de uma linguagem especialmente articulada nos vieses da arte e da estética que a caracteriza.

Mais adiante no artigo terceiro da mesma resolução verificamos o repertório de informações e habilidades que o estudante de Pedagogia trabalhará, que fundamentalmente se baseia na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão, que deverá estar fundamentada dentre alguns aspectos em princípios de interdisciplinaridade e sensibilidade afetiva e estética. Observemos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e *sensibilidade afetiva e estética*. (BRASIL, 2006, itálicos meus)

É mediante o referido artigo que percebemos a relevância do trabalho interdisciplinar ao qual o pedagogo deverá estar preparado no exercício de sua profissão – docência – assim, a partir desse destaque que damos a atividade interdisciplinar, verificamos a possibilidade de trabalho articulado com os textos literários, especialmente os infantis, que dentre as muitas possibilidades de leitura, transitam com facilidade dentre as diversas áreas de conhecimento com uma leveza própria de sua linguagem, que envolve dentre outros aspectos o imaginário, a afetividade tipicamente presente nesses textos, além do caráter estético que o caracteriza. Conforme destacamos no trecho da Resolução ora analisada.

A questão que se gera, mediante essa aparente naturalização dessa política curricular, pode ser repensada, a partir dos próprios questionamentos lançados por Elias e Scotson (2000), ou seja, a partir das questões propostas pelos autores acerca do estudo etnográfico registrado em *Os estabelecidos e os Outsiders*, podemos questionar se mediante o universo de conhecimentos, do contexto superior de ensino - especialmente, nesse caso, os de Pedagogia do estado Paraíba – o que designa a relevância de determinados componentes curriculares em detrimento dos demais saberes? Que meios/critérios são levados em consideração na escolha dos saberes realmente válidos? Que lugar ocupa o discente na escolha desses saberes que serão compartilhados?

O desafio propalado, nesse processo, se presentifica na questão estética da literatura infanto-juvenil e seu caráter de ludicidade, crítica e recepção que não são tratados em alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba e, quando o são, nem sempre oportunizam renovadas atitudes metodológicas de ensino.

Nessa perspectiva, em uma sociedade capitalista a *criança* e a *brincadeira* também sofrem a exclusão, por possuírem em sua gênese aspectos que se contrapõem duramente a relação de trabalho/renda, sustentáculo do capitalismo. (PERROTTI, 1982).

As reflexões de Morin acerca do pensamento complexo, também, servem de sustentáculo metodológico aos caminhos investigativos da pesquisa aqui apresentada. Em primeira instância, mediante as reflexões de Morin (1998) acerca da sociologia e sua vocação científica e ensaísta, somos impelidos, a partir desse pensamento, a perceber a necessidade perene de comunicação e interfecundação entre as culturas: científica e humana (filosófica e literária).

Essa comunicação, defendida por Morin, e vista, a partir do nosso foco investigativo/ problema de pesquisa – como prática interdisciplinar e dialógica, necessária aos cursos de pedagogia, especificamente no que concerne aos assuntos ligados à leitura literária infanto-juvenil e seu caráter de interativo; inexistem.

Desse modo, o conhecimento acerca da crítica e recepção literária infanto-juvenil é relegado em alguns cursos de formação de educadores (cursos de Pedagogia) em prol de outros saberes considerados “mais necessários”, isto por que dentro de uma

ótica linear, o conhecimento aceito hegemonicamente como científico “(...) dá lugar à negação do jogo, da festa e da alegria.” (MARIOTTI, 2000, p. 43), características inerentes à leitura literária.

A partir do exposto, é possível refletir com Regina Zilberman (1982) sobre a racionalidade do sistema produtivo, que considera a criança um ser passivo. Por essa razão, torna o lúdico um produto inviável, e isto acontece graças a relação de não trabalho a ele conferida, pois, de acordo com a autora, em sociedades capitalistas o critério usado para definição do que seja bens culturais perpassa em primeira instância pelo crivo do capital. No entanto, mediante o pensamento complexo, Morin (1998, p.28) aponta que: “(...) nenhuma boca é depositária da verdade da ciência. É o conjunto do jogo que faz com que haja uma produção de ciência.”

Num segundo momento, mediante as reflexões de Morin, ao versar sobre as condições Bio-antropológicas do conhecimento, o autor, em: “*animalidade do conhecimento*”, averigua que “(...) originalmente e fundamentalmente, o nosso conhecimento está ligado à nossa relação activa com o mundo exterior, que o vínculo primeiro e fundamental do conhecimento cerebral é o da ação.” (MORIN, 1996, p.22). Mediante a conjunção desse viés Bio-antropológico com a função social da literatura, verificamos que ela “(...) só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-forma sua compreensão de mundo e, com isso repercute também em suas formas de comportamento social.” (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1999, p.83)

Desse modo, a partir das aproximações reflexivas aqui tecidas, acerca do pensamento complexo e suas relações com o objeto de pesquisa, podemos inferir que o principal desafio ao exercício do pensamento complexo em nossas atividades acadêmicas, investigativas, científicas e sociais, estão intimamente atreladas à nossa dificuldade de sistematização de saberes, bem como ao progresso que se atinge ao (re) conhecer os limites da própria ciência, pois:

[...] o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na nossa relação com este mundo, para concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal a mais difícil de todas. (MORIN, 1996, p. 34).

Mediante o pensamento de Morin (1998/1996) e Elias e Scotson (2000), acima elencados, é possível entender o processo de construção das ciências e seu aspecto investigativo de uma maneira diferenciada, que exige do investigador um redimensionamento de sua forma tradicional de percepção do objeto de pesquisa.

É justamente essa forma de olhar o objeto considerando a complexidade de suas relações com o todo, que diferenciam o trabalho de pesquisa realizado nesse viés epistemológico, permitindo ao pesquisador um alargamento das expectativas que o mesmo constrói em relação a pesquisa e seus dados.

A partir do supracitado, algumas outras reflexões podem ser traçadas acerca do objeto da pesquisa aqui abordado e partem da compreensão do esquema do triângulo equilátero inscrito em um círculo, apresentado por Brito e Leonardos (2001), como

representação descritiva do processo de pesquisa, podemos estabelecer conexões reflexivas acerca de nosso projeto.

A representação do triângulo e o ordenamento descritivo da pesquisa como forma de relação social põem em destaque, a partir de seus vértices, o papel de inter-relação entre o **Pesquisador (subjetividade)**, **Literatura científica e objeto/sujeito da pesquisa**. Estes vértices possuem em sua atmosfera circundante, três elementos que corroboram para sua descrição, são eles: **a Comunidade Científica, as Metodologias de Pesquisa e o Senso Comum/Senso Científico**. Não podemos esquecer as relações de poder/ética que centralizam o campo desses elementos discursivos. (BRITO e LEONARDOS, 2001)

Com base nesses aspectos, acima referidos, podemos refletir nossa pesquisa, em primeiro plano, o papel de pesquisador e a subjetividade, como elementos passíveis de engano frente à dinamicidade do objeto dessa pesquisas. Esse primeiro aspecto nos pede uma revisão literária constante, que seja capaz de nos instigar provocativamente, e que ao mesmo tempo contemple, como sinaliza Brito e Leonardos (2001, p.21), a) *vitalidade* do nosso *pensamento* frente à inovação teórico-metodológica, b) *Visão epistemológica*, c) *grau de abertura e diálogo que ela se propõe* e d) *indicações sobre nossa postura ética*.

Sob esse prisma, pensar literatura infanto-juvenil/relação texto-leitor e a própria formação dos educadores, atrelados a atual política curricular dos cursos de Pedagogia, é enveredar por cearas instáveis e difíceis, que põem em evidência a necessidade de um pensamento sistematizado e complexo que seja capaz de ler o entrelaçamento dessas relações em sua profundidade histórica/política/conceitual/ideológica; é sobremaneira estar aberto as indagações que o próprio objeto nos fará no decurso de seu desvelamento, que poderá escapar ou confirmar em alguns planos as hipóteses levantadas acerca do mesmo. Dessa forma, a concretude das interações pesquisador/objeto é que nos subsidiará esses elementos, pois, “a tarefa do conhecimento é muito mais coletiva do que individual” (MORIN *apud* BRITO e LEONARDOS, 2001, p.33)

4. Caminhos da pesquisa –Instrumentalização

A partir da breve exposição teórica, acerca da conceituação crítica da leitura literária infanto-juvenil e seu caráter de esteticidade e recepção, realizadas no início desse trabalho, bem como, mediante as reflexões metodológicas sinalizadas aqui através dos pensamentos de Morin, Elias e Scotson, somos impelidos a pensar mais detidamente a instrumentalização da pesquisa que nos propomos a desenvolver.

Assim, sabendo que o objeto das ciências sociais é, de acordo com Minayo (2009), essencialmente qualitativo, o objeto de estudo da pesquisa proposta é de base qualitativa, pois possui em seu arcabouço teórico-metodológico reflexões pontuais acerca das políticas curriculares que norteiam a formação dos educadores do Ensino Fundamental, no que concerne às práticas metodológicas de ensino da leitura literária infanto-juvenil.

A partir dessas reflexões, almejamos chegar a tese de que o principal problema enfrentado, quanto à formação de leitores de literatura infanto-juvenil, não consiste apenas na desmotivação dos educandos/leitores, nem nas formas consideradas

inadequadas de ensino da literatura infanto-juvenil, mas na política curricular que rege os principais meios de formação desses educadores, que não favorecem práticas diferenciadas de usos da literatura infanto-juvenil em suas salas de aula.

Mediante o exposto, percebemos a necessidade de se esboçar mais criteriosa e reflexivamente os modos de instrumentalização da pesquisa. Temos em vista que os dados coletados nas pesquisas de ordem qualitativa, de acordo com as reflexões propostas por Bogdan e Birklen (1994, p.149), ocorrem através de provas e pistas que podem ser colhidas mediante o uso de alguns instrumentos de pesquisa, pois, assim “[...] como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” Nessa perspectiva, acontecimentos aparentemente “vulgares”, podem ser caracterizados como dados relevantes se vistos sob uma ótica singular – a do investigador.

Sob esse prisma, apontamos como proposta metodológica, a divisão da fase exploratória de nossa pesquisa em dois momentos pontuais, a saber: a) Exploração bibliográfico/documental e b) instrumentalização das notas de campo e das entrevistas realizadas junto aos principais sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim sendo, o primeiro momento da pesquisa - base bibliográfica/documental - se fará possível, mediante um estudo de caso/levantamento documental realizado nos cursos de Pedagogia das principais Instituições de Ensino Superior, da Região metropolitana de Campina Grande/PBⁱⁱ.

Nesse contexto, pleiteamos levantar os dados referentes à formação dos pedagogos que passam por essas instituições, no tangente a formação de leitores de literatura infanto-juvenil, conduzindo essa segunda parte da pesquisa a partir das seguintes fases: a) Na primeira fase realizaremos um estudo descritivo, através de uma análise documental (TRIVIÑOS, 2006) em que poderemos, a partir do levantamento dos componentes curriculares dos cursos de pedagogia, das instituições do contexto citado, verificar a existência de disciplinas que versem sobre a literatura infanto-juvenil; b) Na segunda fase, de posse dos dados coletados na fase anterior, verificaremos os Planos de curso das disciplinas referentes a literatura infanto-juvenil, observando se as referências teóricas e metodológicas utilizadas contribuem efetivamente para a interatividade presente na relação texto-leitor.

Para uma sistematização mais estruturada dos dados pesquisados, ficharemos as fontes bibliográficas levantadas caminhando para a interpretação dos dados obtidos, conforme propõe Minayo (2009), ou seja, fazendo uma leitura compreensiva do material selecionado, explorando o material para conseguinte elaboração da síntese interpretativa que servirá de sustentáculo à tese e as ideias nela difundidas.

Já no segundo momento, faremos uso das *notas de campo e entrevistas*, instrumentos de coleta de dados, que consideramos relevantes para a realização dessa pesquisa.

Sabemos, também, que uma questão latente do processo de coleta de dados está no que concerne o uso e escolha adequada dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados no decurso da pesquisa, pois é imprescindível que haja uma articulação e problematização dos dados colhidos com o sustentáculo teórico e objetivos da pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Birklen (1994), os dados, buscados pelo pesquisador, intentam refletir o momento histórico/contextual vivido e estão, de algum modo, intimamente ligados ao problema de pesquisa do investigador.

Assim, o objetivo de cunho mais geral de nossa pesquisa consiste em: Analisar quais os critérios motrizes da política formativa em literatura infanto-juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia das principais Instituições Superiores de Ensino responsáveis por formar uma considerável gama de pedagogos que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais das cidades que compõem a Região Metropolitana de Campina Grande/PB.

A partir do objetivo geral creditamos aos instrumentos de pesquisa elegidos para coleta de dados, nesse segundo momento da pesquisa, relevante contributo, uma vez que a partir deles poderemos apresentar uma visão panorâmica da realidade investigada mediante as *notas de campo* que, somadas aos dados das entrevistas realizadas junto aos professores das referidas disciplinas, bem como junto aos coordenadores dos cursos de Pedagogia do contexto referido, aliados as falas de alguns alunos dos cursos, nos evidenciarão possibilidades e limites da inclusão do referido componente curricular – Literatura Infanto-Juvenil – nos cursos de Pedagogia investigados.

Desse modo, consideramos pertinentes, nesse primeiro momento, a escolha desses dois instrumentos de coleta de dados – *notas de campo* e *entrevistas*, para termos uma visão mais ampla do fenômeno investigado, sem desconsiderar com isso a subjetividade que nos caracteriza e que, de certa forma, dão relevo ao fenômeno investigado.

No entanto, sabemos que, através do uso das *notas de campo*, é importante que se tenha o cuidado com o detalhamento preciso e extensivo do fenômeno observado, bem como as incertezas e sentimentos gerados no momento da coleta, pois é justamente essa percepção subjetiva do pesquisador que circunscrevem a dinamicidade do processo investigativo. Assim, as notas de campo, além de possuírem, em seu teor descritivo, o registro do que foi observado, terá a análise reflexiva do pesquisador, gerada pelo *olhar sensível*, conforme defende Maffesoli (1998).

A obra *Elogio da Razão Sensível*, de Michel Maffesoli (1998), nos inquieta a pensar o discurso pedagógico da contemporaneidade sob um outro prisma. Logo no início do seu trabalho o autor levanta uma crítica a racionalização/divisão entre a arte e a ciência acadêmica tradicional, enfatizando que o pensamento complexo não se evidencia (inexiste) dada a linearidade do pensamento que faz eclodir o binarismo tradicional, que segrega, não compreendendo as partes como integrantes de um todo. Para ele “[...] é preciso saber associar a arte e o conhecimento” e não se pode assimilar a humanidade, movida pela paixão e pela não-razão, “ao objeto morto das ciências naturais” (p.17).

A partir das considerações de Maffesoli (1998), entendemos o processo investigativo, no que concerne a ótica da literatura infanto-juvenil e seu caráter estético/artístico, sob um novo viés, que contribui reflexivamente no momento de coleta de dados e escrita das *notas de campo* necessárias ao processo investigativo aqui traçado.

Quanto ao uso das *entrevistas* na coleta de dados, Bogdan e Birklen (1994) refletem sobre o momento da transcrição e observam a importância do uso de bons equipamentos além, é claro, de um olhar experiente do pesquisador, que deverá atentar para o que é realmente relevante e constitui dado imprescindível à pesquisa, mesmo sabendo que as entrevistas realizadas nas pesquisas qualitativas tendem a respostas abertas e fluidas.

Os dados qualitativos e seus respectivos instrumentos de coleta, refletidos por Bogdan e Birklen (1994), apontam aspectos importantes de análise, pois nos evidenciam a fragilidade de uso de alguns métodos, bem como atentam para as nossas próprias imprecisões, enquanto pesquisador. Por essa razão, a todo momento somos chamados a pensar nossa subjetividade, revendo o nosso olhar de pesquisador através das *notas de campo* e *comentários do observador*, momento da pesquisa em que podemos unir a objetividade da pesquisa e seus dados com a subjetividade do pesquisador e as angústias ocasionalmente geradas no momento da coleta.

Após essas duas fases maiores da pesquisa, analisaremos os dados coletados, na fase exploratória da pesquisa – pesquisa bibliográfica/documental - somando aos elementos colhidos, interpretados e analisados nessa segunda parte (entrevistas e notas de campo), para uma conseguinte proposição e /ou avaliação de alternativas teóricas e metodológicas de formação literária infanto-juvenil aos cursos de Pedagogia do contexto que elegemos como campo de pesquisa e atuação.

5. Considerações Provisórias

A partir dos caminhos investigativos aqui traçados, como percurso investigativo relevante à conquista das informações que necessitamos para defesa de nossa tese, entendemos que muitas outras discussões se somam à relevância dos estudos literários infanto-juvenis aos cursos superiores de Pedagogia do estado da Paraíba.

Assim, é a partir de uma compreensão mais nítida da política curricular Nacional responsável por regimentar os cursos de Licenciatura em Pedagogia que outras questões vêm à baila, especialmente no que concerne aos conhecimentos que são validados em detrimento de outros. Nesse sentido, as questões referentes ao currículo são inevitavelmente necessárias para um aprofundamento reflexivo mais apurado.

É mediante essa necessária discussão que questionamos junto à Tomaz Tadeu da Silva (2006), o currículo como superfície de representação. Sob a ótica do autor, o ato de representar significa definir como real, em outras palavras, o que realmente conta como conhecimento e é essa compreensão de poder concebida a representatividade delegada ao currículo, que nos faz refém de uma ordem que não foi pensada mais detidamente por nós – educadores – mas apenas aceita sem os questionamentos necessários.

Ainda sobre a definição de representação do currículo, Tomaz Tadeu da Silva, reflete que:

É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. A representação, como prática de linguagem, consiste precisamente na tentativa de domesticar o processo selvagem, rebelde, da significação. A representação é uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder. Como terreno onde se joga o jogo da significação e da representação, o currículo é, assim, objeto de uma disputa vital. (SILVA, 2006, p. 65)

Nesse universo de representações atribuído ao currículo, percebemos que ele é também uma forma de delegar e construir poder e identidades, pois “as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais” – através da atribuição de funções e papéis burocráticos/específicos. São também as políticas curriculares que geram uma série de outros textos a exemplo de guias, diretrizes, normas e grades, etc. [...] A política curricular metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” (SILVA, 2006, p. 11-12).

É mediante as reflexões de Tomaz Tadeu da Silva que vislumbramos o currículo como instrumento de poder e construtor de identidades, que longe de exercer um papel democrático e de respeito as diferenças, ele cerceia o processo educativo como um todo, desde as funções e patamares ocupados pelos que compõem o processo educativo, até os documentos que “dirigem”, “guiam”, encaminham as ações que “devem” ser assumidas pela comunidade escolar. Essa atitude desrespeita as singularidades e diferenças, bem como o contexto multicultural em que estamos inseridos, é através de práticas como essas que temos violado um direito básico de todo e qualquer cidadão brasileiro – o direito a liberdade de expressão.

Esse debate nos encaminha para a questão chave de nosso trabalho, que concerne aos processos de inclusão e exclusão de alguns componentes curriculares dos cursos de formação de educadores – pedagogos – do estado da Paraíba. Esses fatores remetem a alguns questionamentos, como por exemplo, quem determina que um conhecimento é realmente válido em detrimento de outro conhecimento? A quem foi dado o poder de escolher o que devemos conhecer e quais conhecimentos são importantes para a “minha” formação? Quais os objetivos desse processo arbitrário de escolha dos conhecimentos socialmente válidos? Que identidades querem construir?

A questão do currículo multiculturalista defendida por Silva, mostra que “[...] o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade.” Nos fazendo lembrar que a igualdade não pode ser simplesmente obtida através do acesso ao currículo hegemônico, pois a obtenção de igualdade depende substancialmente da modificação do currículo existente. (SILVA, 2003, p.90).

6. Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 de setembro de 2011.

BRITO, Ângela Xavier de e LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.7-38, julho/2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarl. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

ELIAS, Nobert. **Os Estabelecidos e os Outsiders.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução: Cid Knipel. ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luis Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Atena, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MORIN, Edgar. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988.
- _____. **Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Microplanetário**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.
- PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4. ed. — São Paulo: Ática, 2006.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção Cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 14. Reimp., – São Paulo: Atlas, 2006.
- ZILBERMAN, Regina. (Org.) **A produção Cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. in: BATISTA, Antonio A. Gomes e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 1999.

ⁱ A referida resolução do Conselho Nacional de Educação/ Curso de Pedagogia – CNE/CP – foi publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11; sendo presidente do CNE o Sr. Edson de Oliveira Nunes

ⁱⁱ A Lei complementar nº92, de 11 de dezembro de 2009, sancionada pelo Governo do Estado e de autoria do deputado estadual Aguinaldo Ribeiro (PP), institui a Região Metropolitana de Campina Grande, composta pelos seguintes municípios: Campina grande, Lagoa Seca, Massaranduba, Boqueirão, Queimadas, Barra de Santana, Caturité, Boa Vista, Puxinanã, Fagundes, Gado Bravo, Aroeiras, Itatuba, Serra Redonda e Matinhas. (PARAÍBA, 2009)

HISTÓRIAS EM QUADRINHO (HQ): LITERATURA OU OUTRA ARTE?

MIRANDA, Déborah Alves (PROBEX/UFCCG)
email: deborah.alves79@gmail.com
PINHEIRO-MARIZ, Josilene (POS-LE/UFCCG)
email: jsmariz22@hotmail.com

Resumo: As histórias em quadrinho (HQ) há muito tempo vem conquistando o público não só infantil e adolescente, mas também o adulto. Entretanto, mesmo com essa expansão em termos de público alguns questionamentos sobre esse gênero ainda reverberam. Dentre esses está o fato de se acreditar que grandes obras literárias adaptadas aos quadrinhos perdem seu elemento principal: a literariedade, a função poética que permeia o texto, induzindo o leitor às múltiplas leituras. Isso acontece por que não se considera a HQ como uma obra literária, visto que ela é arquitetada sob o intercruzamento entre a linguagem icônica e a linguagem verbal, permitindo ao leitor a visualização do conteúdo literário ao lado de imagens que ilustram os textos da leitura. Diante do exposto, nosso trabalho tem como objetivo analisar a arquitetura das histórias em quadrinho enquanto obra literária, bem como analisar se as adaptações de grandes obras literárias para os quadrinhos perdem a chamada literariedade. Para isso, analisaremos a adaptação da obra *Le Petit Prince*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry para os quadrinhos e sua implicação para formação de jovens-leitores entre 6 e 10 anos, aprendizes do Francês Língua Estrangeira (FLE). Fundamentaremos este trabalho em reflexões anteriormente feitas por Almeida (2001), Bouthier et al. (2003), Nepomuceno (2005) e Miranda e Pinheiro-Mariz (2012), dentre outros. Nossos primeiros resultados ressaltam que obras adaptadas para os quadrinhos auxiliam no processo de formação de jovens leitores de obras literárias em língua estrangeira, bem como na afirmação desse gênero, que embora bem aceito pelo público, parece ainda pouco valorizado por críticos literários.

PALAVRAS- CHAVE: Histórias em quadrinho, literatura, formação de jovens leitores, FLE (Francês Língua Estrangeira)

1. INTRODUÇÃO

Bande dessinée; fumetti; banda desenhada; mangá; tebeos; comics... a arte literária que une elementos linguísticos a dados icônicos e que, é conhecida no Brasil como história em quadrinhos (HQ), ganhou não só tradução de seu nome para as mais variadas línguas, também ganhou um público que cresce a cada dia e permanece fiel à essa arte. Isso se dá diante da flexibilidade desse gênero que se adequa às mais variadas culturas. É possível observar essa característica se considerarmos, por exemplo, que no

ocidente, a HQ é estruturada e lida da esquerda para a direita; já no oriente, em contrapartida, é estruturada e lida da direita pra esquerda, adaptando-se ao sistema de normas de dadas culturas e sociedades, ressaltando, assim, a sua marca de flexibilidade.

As histórias em quadrinho, enquanto gênero autônomo e flexível vem conquistando leitores desde o século XIX, com sua contextura que promove a interação ativa de elementos verbais e icônicos (ALMEIDA, 2001). Desde então, na cultura ocidental, elas estão ligadas à literatura infanto-juvenil, embora se saiba da existência de HQ direcionada para o público adulto. Todavia, há divergências quanto ao lugar que a HQ deve ocupar dentro de uma dada categorização de gêneros literários ou artes visuais. Dessa forma, ao mesmo tempo em que para alguns estudiosos do assunto, é impossível colocá-la em um patamar de gênero literário, para outros, é muito possível ser classificada como gênero literário e ainda como suporte importante para a didatização do ensino de língua materna e estrangeira.

No que se refere à linguagem da HQ, é possível defini-la como um:

[...] discurso tendencialmente narrativo em suporte fixo e portátil, implicando a interação dinâmica de elementos do código linguístico e do código icônico, constituindo-se em objecto estético uno, autônomo e auto-suficiente, em que o todo seja mais do que a soma das partes. (ZINK, 1999, p. 20-21)

A leitura de HQ no Brasil, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil, 2ª edição, 2008* feita pelo Instituto Pró-livro (IPL), é realizada por leitores com idade entre 5 e 10 anos, o que segundo essa pesquisa corresponde a 36% do público-leitor. Esse dado pode nos revelar que a utilização do suporte visual, presente na HQ faz com que o jovem leitor seja conduzido a construir sentidos que são constantemente implícitos no texto literário, promovendo, então, o caráter de fruição no ato da leitura. Com isso, é possível observarmos que a qualidade de uma obra literária não depende “... do seu formato, da sua extensão, do número de horas necessárias a sua leitura, mas daquilo que ela é capaz de propor e suscitar enquanto objeto de leitura” (ALMEIDA, 2001, p.115).

Considerando a questão da qualidade de uma obra literária, faz-se necessário explanar sobre as várias questões que circundam as adaptações de grandes obras literárias para os quadrinhos. Apreciações de adaptações de obras canônicas como *Tartuffe*, de Molière e *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry para os quadrinhos,

sinalizam que tais obras perdem literariedade e outros elementos comuns a qualquer obra literária e fazem com que os quadrinhos ganhem o *status* negativo, de obra marginal. Porém, um estudo recentemente realizado por Miranda e Pinheiro-Mariz (2012), analisa aspectos apontando tais adaptações como portadoras de características que confirmam a HQ, originada de obras literárias, como gênero literário, embora ainda não seja muito reconhecido como tal.

Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo responder a pergunta: história em quadrinhos, um gênero literário ou outra arte? Além de averiguar se obras literárias adaptadas para os quadrinhos perdem elementos essenciais, inerentes ao texto literário. No que se refere à sua estrutura, o trabalho busca responder baseado em reflexões de Bouthier et al, (2003), Almeida, (*op. cit*); Miranda e Pinheiro-Mariz (*op. cit*). Também discutiremos, de maneira geral, a respeito de adaptações de obras literárias para os quadrinhos e, mais especificamente, sobre a adaptação da obra *Le Petit Prince*. Para finalizarmos, apresentaremos os nossos resultados a respeito da implicação dessa adaptação para formação de jovens-leitores entre 6 e 10 anos aprendizes do Francês Língua Estrangeira (FLE).

2. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UM GÊNERO LITERÁRIO OU UMA ARTE PLÁSTICA?

Ainda hoje, há um questionamento que vem instigando estudantes, professores e pesquisadores da área a procurar uma resposta satisfatória para a questão que discute se a história em quadrinhos é um gênero literário ou “simplesmente”ⁱⁱⁱ arte plástica. As HQ se encontram, atualmente, em dois extremos; de um lado, há circunspecções que não percebem nelas, a carga de conotação própria da literatura, elemento inerente à obra literária; nesse sentido, tais reflexões não consideram a HQ como uma obra literária. Já para outros, as HQ são constituem-se no inverso, isto é: tem características evidente de obra literária. Isso é visto, por exemplo, em alguns livros didáticos que consideram esse gênero como um elemento favorável para a formação de jovens leitores, em particular, na literatura infantil. (MIRANDA; PINHEIRO-MARIZ, 2012).

No âmbito da história em quadrinhos, o código icônico contribui para constituição do contexto, e a formação do contexto, por sua vez, leva o leitor a construir os sentidos.

Esses sentidos são arquitetados a partir das representações de elementos icônicos presentes nos quadrinhos e da sua correlação com elementos exteriores a eles. As imagens que compõem os quadrinhos não estão ali por acaso elas constituem um todo significativo, uma vez que a imagem não é separada do todo, coeso, que nos transmite algo, remetendo-nos a elementos transpostos do mundo real, provocando o imaginário do leitor; logo, esse efeito de *mimesis* é um dos elementos que faz da HQ uma obra literária. Na construção desse todo significativo, o contexto tem um papel fundamentalmente importante, nessa promoção.

Um dos primeiros estudiosos, da nossa época, a estudar de modo mais sistemático e acadêmico, os quadrinhos foi Luíz Antonio Cagnin, que desde os anos de mil novecentos e setenta vem trazendo essa discussão para as salas de aula das universidades brasileiras. No que concerne ao contexto no âmbito dos quadrinhos, Cagnin (1975), o depreende em 3 categorias principais; *o contexto intra-icônico*; *o contexto intericônico- contexto situacional*, *contexto global*. O autor define o *contexto intra-icônico* como o das relações entre as imagens e os diferentes elementos que a constituem. Já o *contexto intericônico* se caracteriza pela relação entre as imagens de forma sequenciada. Por fim, o *contexto extra-icônico* é definido como sendo a imagem e sua associação com elementos de natureza diversa, o que envolve os aspectos temporais de produção (tempo: quando e espaço: onde) e esse *contexto intericônico* pode ser detalhado em *contexto situacional*, agregando o conjunto de elementos comuns ao emissor e ao receptor que, no ato de comunicação, são permutados; e, no *contexto global* todas as representações culturais e espaço-temporais são levados em consideração.

Se estabelecermos uma diferença entre o código linguístico e o icônico, veremos que a decodificação da unidade linguística vai da parte para o todo, ao passo que a decodificação da unidade icônica vai do todo para as partes (CAGNIN, 1975, p. 52). Esse importante pesquisador também destaca que se considerarmos as formas variantes de traços nos desenhos nos quadrinhos que se caracterizam por serem manuais, veremos que eles influenciam diretamente na leitura, implicando em diferentes formas de ler uma mesma história. Nesse aspecto também observamos que a HQ, por si só, assemelha-se à obra literária, pois o conhecimento de mundo do leitor pode dar vieses diferentes para a interpretação do texto.

Por não apresentar elementos da escrita formal, representando somente a fala dos personagens e os sons do ambiente (com o uso das onomatopeias), essa arte foi sendo considerada não como literária, mas como um gênero “marginal”. Com isso podemos perceber que a crença popular de que “a fala é a desconstrução dos moldes formais de escrita” afeta de forma incisiva esse gênero. Além disso, a linguagem icônica se sobressai como elemento inovador, porém, essa predominância do icônico nas HQ, conforme nos diz Eisner (2008, p.20) “sempre provocou resistência à sua aceitação como leitura séria. Às vezes, alguns críticos acusam os quadrinhos de inibirem a imaginação”.

Acreditamos que essa tenha sido uma das principais razões que, ao longo de muitos anos, manteve a HQ longe das salas de aula. Os pais e, até mesmo, os professores resistiram a esse tipo de forma de expressão por achar que ela afastaria os jovens de leituras “mais profundas” como afirma Vergueiro, (2004) em seu capítulo “HQ e ensino”:

Pais e mestres desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas multicoloridas das HQs, supondo que elas poderiam afastar crianças e jovens de leituras “mais profundas”, desviando-os assim de um amadurecimento “sadio e responsável”. Daí, a entrada dos quadrinhos em sala de aula encontrou severas restrições, acabando por serem banidos, muitas vezes de forma até violenta, do ambiente escolar. Aos poucos, tais restrições foram atenuadas e extinguidas, mas não de forma tranquila, sendo na verdade resultado de uma longa e árdua jornada. (VERGUEIRO, *op.cit.*, p. 8).

Com o que podemos observar, ainda hoje, essa jornada longa e árdua, citada por Vergueiro (*op.cit.*) ainda não acabou. Quando em um mesmo discurso se articula HQ e ensino, aos ouvidos dos críticos literários isso soa como algo não conectado, que não pode se misturar, evidentemente, pelo valor canônico da obra literária. Mesmo levando-se em conta que as HQ estão presentes nos capítulos dos manuais de língua portuguesa e também os manuais de língua estrangeira ainda se vê hoje uma resistência ao uso dessa arte que é também literária. Contudo, tem-se visto hoje alguns avanços quanto à concepção do que é uma história em quadrinhos e quais suas contribuições em sala de aula de língua materna e estrangeira. Têm-se observado, no âmbito da didática de línguas estrangeiras que, por exemplo, a BDⁱⁱ estimula os aprendizes do FLE a aprimorarem as habilidades de expressão oral e escrita.

No livro *Parler et écrire avec la bande dessinée*, de Rollet (1978), são elencados alguns pontos nos quais a HQ pode contribuir no processo de

ensino/aprendizagem de língua. Dentre os pontos elencados pelo autor está o fato de desenvolver “progressivamente suas competências de comunicação em língua estrangeira levando-os a tomar a palavra, a formular uma opinião, a argumentar e debater a partir de um suporte visual original e motivador”ⁱⁱ. Exatamente por seu caráter original e inovador, as imagens utilizadas na HQ aproximam o leitor de um ponto de experiência corriqueira, dando voz, através da imagem, aos fatos da vida real.

Ainda no tocante ao ensino de língua estrangeira, mas, agora, para crianças, observa-se que a utilização de imagens se faz totalmente necessária. Thibault-Laulan (1971, *apud*, Cagnin, 1975) discorreu sobre a linguagem da imagem e diz que “seria conveniente ensinar primeiramente às crianças a arte de interrogar as imagens, antes que se utilize das imagens para lhes aumentar conhecimento”. Quando uma criança ouve ou lê uma história ela cria várias representações icônicas na sua imaginação, tentando aproximar a história que ela ouve ou lê à uma imagem, a fim de tornar a história, no seu todo como um texto mais coeso.

A HQ não é mais do que a concretização disso, a imagem em conexão com o texto verbal unifica a narrativa e seus sentidos e isso não extingue, de forma nenhuma, a utilização do imaginário da criança; pelo contrário, estimula-a a criar outros sentidos a partir da representação imagética posta nos quadrinhos. É olhar no desenho do outro uma forma “diferente” de leitura de uma mesma história e procurar pontos de convergência e divergência entre a sua visão, enquanto leitor, e a leitura do outro enquanto autor e /ou design gráfico.

3. ADAPTAÇÕES DE GRANDES OBRAS PARA OS QUADRINHOS.

Considerando-se que as adaptações de obras literárias para os quadrinhos configuram-se como uma das maiores discussões nos dias de hoje, alguns críticos não percebem em uma obra adaptada para os quadrinhos a literariedade que seria, por assim dizer, o elemento característico a qualquer obra literária. Os mesmos ainda consideram que as adaptações banalizam as obras literárias e que a HQ teria se transformado em um instrumento para “desmoralização” da literatura. Isso porque, a HQ não é vista como uma leitura complexa, mas como uma leitura fácil por possuir a predominância de imagens em sua composição o que segundo eles extinguiria a imaginação do leitor.

Sobre as adaptações, é necessário que se leve em conta que, de fato, algumas adaptações não possuem uma boa qualidade, outras não são fieis as obras originais e, ainda, outras são tão fiéis que parecem apenas ter havido remoção total do texto original e transferência para os balões de fala. Isso teria feito com que as adaptações obtivessem o status de “obra banal”. Faz-se necessário procurar um ponto de equilíbrio entre o texto original e os elementos indispensáveis em uma adaptação. É significativo ressaltar que (texto e imagem) são meios diferentes de comunicação, e que mesmo sendo assim não existe a perda de literariedade visto que os quadrinhos não desconstruem a obra, apenas aproveitam a estrutura do texto literário como o enredo e os fatos que circundam a obra e os transfere para um novo suporte. Portanto, da mesma maneira que acontece com as traduções, as adaptações não são perfeitas. Tudo depende de quem está fazendo a adaptação; nesse sentido, uma obra literária adaptada aos quadrinhos não deixa de lado seus elementos principais quanto da sua arquitetura, a exemplo a literariedade (MIRANDA; PINHEIRO-MARIZ, 2012).

Quando uma obra é adaptada para os quadrinhos, geralmente, o que se observa é que o número de páginas é reduzido e que nem todo o enredo da obra original consta no novo texto, isso acontece porque não é possível colocar todo o texto da narrativa literária nos quadrinhos, pois isso acarretaria problemas na sequência dos quadrinhos e, portanto, na sequência da narrativa. Percebe-se, então, que a narrativa gráfica sequencial é dinâmica e direta não precisa de detalhamento no texto verbal como na obra original visto que a narrativa sequencial possui o recurso das imagens que é o elemento responsável por essa descrição (SELBACH, 2010). Dito de outra forma, na maioria das vezes, a adaptação que pode ser considerada como um bom texto, mesmo que não tenha o texto integral, é completada pelas imagens, finalizando, desse modo, a junção entre o verbal e o não verbal.

Nessa perspectiva, como a imagem é o elemento responsável pela descrição de muitos fatos na narrativa gráfica sequenciada, a relação entre escritor e tradutor gráfico se torna essencial. Às vezes, o design gráfico é o próprio escritor; aspecto que é visto como um ponto positivo, pois se o próprio autor desenha a história que escreveu, ele sabe quais os traços que são necessários destacar. Quando o escritor não é o design gráfico, o tradutor gráfico entra em cena com o intuito de traduzir o enredo criado pelo autor. Eisner (*op.cit.* p. 115) afirma que: “O processo ideal de escrita ocorre quando

escritor e artista são a mesma pessoa. Isso é claro, encurta a distância entre a ideia e sua tradução gráfica, criando um produto que reflete mais intimamente o intento do escritor”.

3.1 Adaptação da obra *Le Petit Prince*

Se considerarmos a adaptação do romance *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry e a compararmos à obra original, veremos que muito pouco foi perdido, se é que aconteceu alguma perda ao longo do processo de adaptação.



Figura Erro! Apenas o documento principal.: **Obra original**
documento principal.: **Obra adaptada para os quadrinhos**



Figura Erro! Apenas o documento principal.: **Obra adaptada para os quadrinhos**

Cotejando as duas obras, identificamos que não há grandes diferenças entre as duas obras mesmo que evidentemente sejam suportes diferentes. Desde a capa de ambos, verificamos que não há mudança de perspectiva, pois enquanto na obra escrita e ilustrada por Exupéry, vê-se o planeta, sinalizando a viagem do Pequeno Príncipe por vários planetas em busca de respostas às suas inúmeras perguntas, na adaptação, é também a viagem que se percebe ao ser ilustrada por um avião. Nesse caso, a presença do personagem aviador dá enfoque aos diálogos que configuram-se no cerne da obra: os diálogos constatando a busca.

De uma maneira geral, os elementos que foram retirados da obra original, de maneira mais aproximada da obra original, foram os diálogos do pequeno príncipe com

os personagens. Essa HQ se caracteriza por seu aspecto dialogal e no momento da adaptação esse elemento importante foi transferido da obra original para os quadrinhos.

As outras partes da obra original não foram transferidas visto que as imagens contidas nos quadrinhos já possuem a característica de descrição do ambiente e dos personagens. O que foi retirado da obra original para os quadrinhos foram os seus elementos principais já mencionados anteriormente, como os personagens e as circunstâncias que envolvem a narrativa, como o espaço.

Se considerarmos a arte gráfica, como a questão do traço do desenho veremos que na obra original os desenhos foram feitos pelo próprio autor do livro, enquanto na adaptação para os quadrinhos os desenhos foram feitos por um tradutor gráfico. Porém, constatamos que isso não afeta a qualidade da adaptação, só o que apresenta mudança é o traço do desenho mas o cenário e os personagens são os mesmos propostos por Saint-Exupéry. Portanto, não há mudança significativa quanto aos desenhos, todavia, o traço tem uma diferença bem mais marcante que se dá, muito provavelmente por cuidado em atualizar a obra já que a adaptação foi feita mais de cinquenta anos após a publicação do romance original.

Dessa forma, vemos que os traços dos desenhos bem como a seleção do texto dos quadrinhos é um processo importante no momento da adaptação. A adaptação de uma obra literária para os quadrinhos não é uma forma de “desmoralizar” a literatura, mas, sim, uma forma de mostrar que o texto literário permanece com o seu elemento principal, a literariedade, mesmo quando associado a imagens em uma narrativa gráfica sequencial como é a história em quadrinhos. E ainda se considerarmos os aspectos envolvidos no ato de leitura, veremos que a imagem em conexão com o texto nos quadrinhos adiciona um caráter de fruição à leitura.

Assim, cabe-nos ressaltar que se é necessário encontrar caminhos para que a literatura seja levada aos leitores nas mais diversas faixas etárias, tanto em língua materna, quanto na estrangeira. Assim, a proposta de oferecer, desde cedo, aos aprendizes a HQ adaptados de obras canônicas constitui-se em um viés especial, sobretudo quando se trata do ensino de LE para crianças. Vale ressaltar ainda que com isso não queremos dizer que a obra literária em seu formato original não seja atrativa, os quadrinhos são apenas uma nova forma de ler o texto literário.

4. *LE PETIT PRINCE*: DO ORIGINAL AOS QUADRINHOS: PROPOSTA DE LEITURA PARA APRENDIZES DE FLE ENTRE 6 E 10 ANOS

Com o objetivo de avaliar como se dá a recepção da obra adaptada entre aprendizes de FLE, entre 6 e 10 anos de idade, atendidas pelo projeto de extensão executado na Universidade Federal de Campina Grande, realizamos a leitura da obra *Le Petit Prince*, do autor francês, Antoine de Saint-Exupéry. Primeiramente, foram lidos excertos da obra original e, em seguida, foi apresentada aos aprendizes a adaptação para os quadrinhos publicada em 2008 de autoria de Joann Sfar pela editora Gallimard.

As crianças demonstraram interesse em ouvir a leitura do romance e da adaptação e, então, percebemos que a adaptação para os quadrinhos chamou mais a atenção deles, tanto predominância de imagens, quanto pelo fato de os desenhos serem “atualizados”. Perguntamos às crianças se havia alguma diferença entre a obra original e a adaptação para os quadrinhos; e, foi-nos apontado que uma das principais diferenças observadas foi o traço do desenho do personagem central da narrativa, pequeno príncipe, quando comparada a obra original à adaptação para os quadrinhos.



Figura Erro! Apenas o documento principal. Desenho do pequeno príncipe na obra original



Figura Erro! Apenas o documento principal. Desenho do pequeno príncipe na obra adaptada para os quadrinhos

As crianças mostraram através de seus comentários que acharam a versão do pequeno príncipe nos quadrinhos muito engraçada, sinalizando o que parece ser apenas um detalhe: o tamanho do olho desse personagem inquieto. Observamos, durante a

atividade, que antes do início da leitura dos balões dos quadrinhos, as crianças já comentavam sobre as imagens dos quadrinhos que serviam de guia para a leitura e compreensão do texto. Elas ainda acrescentaram que a história era a mesma, mas que a obra original não tinha tantas imagens quanto na adaptação. Outra diferença apontada por eles foi quanto ao tamanho dos livros visto que a adaptação tem 28x21cm enquanto a obra original 22x15,5 cm.

Algumas das imagens da adaptação foram marcantes para as crianças, dentre elas, destacamos expressões faciais do pequeno príncipe que, no momento da leitura na adaptação para os quadrinhos causou riso nas crianças, a exemplo da imagem que segue:



Figura Erro! Apenas o documento principal.. Expressão facial do pequeno príncipe em um dos quadrinhos da adaptação feita por Joann Sfar, 2008.

A atração por essa imagem não está centrada apenas nela por si mesma, mas, no fato de haver uma história que despertou a curiosidade deles para ouvir a leitura dos próximos capítulos para ver as próximas aventuras e expressões do pequeno príncipe.

Com isso, concordamos com a afirmação de Figueiredo (2010):

[...] a BD assume-se como um recurso motivador para os alunos, uma vez que alia imagens ao texto, apresenta-se de forma colorida e com textos curtos. A relação icônico-verbal, para além de promover a motivação, também pode auxiliar o aluno a melhor compreender o texto que lê e, simultaneamente, ajuda à sua interpretação, enquanto estimula a sua imaginação. (FIGUEIREDO, *op.cit*, p.20)

Nessa experiência, a utilização da BD em aula de língua, principalmente, de FLE para crianças, mostrou-se como um fator determinante para motivar o interesse pela obra literária tão conhecida na literatura universal. A continuidade das aulas tem nos feito perceber que a leitura em língua estrangeira através de uma narrativa gráfica

sequenciada pode desenvolver, nas crianças, a capacidade de interpretação tanto do texto verbal, quanto do não verbal, sobretudo quando estão em associação, constituindo um objeto uno, levando-os à interpretação de múltiplos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento de concluir essas reflexões, é importante lembrar que a leitura de adaptações de obras literárias para os quadrinhos constitui-se em uma problemática que ainda necessita de muito debate, pois ponderar se uma HQ adaptada continua sendo considerada literatura incita cogitações indispensáveis para melhor formação leitora de aprendizes de FLE, desde o início da aprendizagem.

Embora não seja a obra na sua totalidade, a HQ, sob a nossa ótica, pode ser considerada literária, pois as adaptações de obras literárias para os quadrinhos confirmam isso quando preservam elementos conotativos e recursos próprios da literatura. O recurso icônico da HQ dá um caráter inovador a esse gênero mostrando que é totalmente possível ler uma imagem e atribuir sentido a ela mesmo que a mesma não possua texto verbal. As adaptações de grandes obras literárias se configuram como uma nova forma de olhar para o texto literário, por lhe dar um novo suporte, o imagético. E isso não faz com que a obra perca literariedade.

No âmbito da didática de línguas estrangeiras, constatamos que as HQ são importantes como suporte pedagógico para o ensino de uma LE, pois desenvolvem as competências comunicativas dos aprendizes. No nosso caso, em especial, da aprendizagem de FLE para crianças instigou-as a desenvolver um apreço pela leitura e, conseqüentemente, pelo texto literário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. **Arquitetura da história em quadrinhos Vozes e linguagens.** Linguagem & Ensino, São Paulo, v. 4, n. , p.113-140, 2001.

BOUTHIER, C. et al. *Mille ans de littérature française.* Paris: Nathan, 2003.

CAGNIN, L. A. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

MIRANDA, Déborah Alves; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. **La bande dessinée em manuais de literatura francesa para o ensino de FLE: um gênero literário?** In: **colóquio nacional 15 de outubro**, 1., 2012, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Revista Letras Raras, 2012. v. 1

EISNER, W. **Narrativas Gráficas: princípios e práticas da lenda dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Devir, 2008.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

FIGUEIREDO, M. M. F. **A banda desenhada como recurso didático nas aulas de Língua Materna e de Língua Estrangeira**. 2010. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, 2010. Cap. 3.

ROLLET, G. **Parler et écrire avec la bande dessinée**. Paris: Hachette, 1978.

SELBACH, L. C. **A Cor que veio do Espaço: Uma adaptação literária para as histórias em quadrinho**. 2010. 252 f. Monografia (TCC) - Departamento de Design e Expressão Gráfica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VERGUEIRO, W. HQ e ensino. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Ângela. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004. Cap. 1, p. 07-29.

ZINK, R. **Literatura Gráfica?** Oeiras: Celta, 1999