

A LINGUAGEM DA LITERATURA COMO ENCANTAMENTO NA ESCOLA
HONORATO¹, Aurélia – UNESC / GEDEST – aureliahonorato@yahoo.com.br
GE: Educação e Arte / n.01
Agência Financiadora: Sem Financiamento

Às voltas com a Literatura e a Linguagem

O JOGO DAS LETRAS. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade... Seja como for, para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais... E porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada em mim desperta mais saudade do que o jogo das letras.

Walter Benjamin

Literatura: palavra que induz leitura, que conduz à linguagem, que seduz. Não se pode falar de Literatura, uma linguagem da arte, sem encontrar emoção, vida, experiência, significados, histórias, encantamentos... sonhos... leitura, leitor...

Nesta minha pesquisa, a Literatura tem um lugar especial. Ela, que é uma linguagem da arte, que, na escola, deveria ser tida como tal e assim respeitada, está sendo reduzida, muitas vezes, a sua dimensão pedagógica. Onde fica a sua dimensão estética e poética?

De acordo com Jobim e Souza (2001), o homem construiu novas formas de existência, pois dispõe de um extraordinário instrumento de memória, de criação e propagação de suas produções, que é a linguagem. Antes da invenção da escrita, a palavra tinha como função básica a gestão da memória social, e não somente a livre expressão ou a comunicação entre as pessoas. Nas sociedades sem escrita, linguagem e memória são a base de todo conhecimento possível. Ritos e mitos são preservados pela roda das gerações,

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Este texto compreende parte da dissertação de mestrado

configurando um tempo cíclico, sempre reiterado pela memória e através das narrativas. O conhecimento tinha como seu fundamento de base a sabedoria transmitida na interação social entre pessoas, portanto, sua origem era sempre um saber coletivo mais amplo, um saber transmitido de geração em geração.

A escrita, sem dúvida, inaugura uma situação prática de comunicação radicalmente nova. O saber pode ser estocado, consultado, comparado, ou seja, o saber está disponível para ser manipulado pelos homens. A memória separa-se do sujeito, tornando-se objetiva e impessoal. Tanto o homem, como o conhecimento, podem ser tomados como objetos independentes. A questão do significado ganha um lugar central na relação entre o homem, a escrita e o conhecimento. O conhecimento tende a buscar e garantir uma universalidade, inaugurando com isso um tipo de saber que se basta a si próprio – a teoria. Com a teoria, o conhecimento torna-se um objeto passível de manipulação pela análise e pelo experimento. A partir daí a questão da “verdade” será a grande preocupação da ciência contemporânea. A escrita é, portanto, parte do projeto racionalista do homem moderno; ela impulsiona o declínio da narrativa. A *estória*, outrora efeito da narrativa oral, se transforma em *história*, que agora passa a existir como efeito da escrita. A história da relação homem e linguagem não pode ser desvinculada da cisão linguagem e memória.

A partir dos estudos de Souza (2000), nos registros históricos de literatura percebe-se que, desde que esta se fez presente na civilização ocidental, tem sido objeto de teorização. Os escritos de Platão e Aristóteles são prova da importância e necessidade de se problematizar a literatura. O autor admite existirem dois tipos básicos de teoria: a de *natureza normativa*, que diz o que a literatura deve ser e como deve ser julgada; e a outra, de *natureza descritiva*, que diz o que a literatura é e que explicações prováveis lhe são apropriadas. Apesar de divergências de base, tanto a teoria normativa, como a descritiva, admitem que a literatura pode tornar-se objeto de um estudo.

Observa-se que, no século XIX, os métodos científicos são impostos à literatura para atingir rigor e objetividade. Esta postura de sistematização procurou diminuir ou até eliminar a emoção e o prazer proporcionados pela leitura, pois são esses elementos subjetivos que não se encontram na objetividade da ciência.

entitulada “ As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa”, orientada pela Prof^ª Dra Maria Isabel Leite.

E isso reforça a idéia de que o que deve ser valorizado na leitura é a relação dialética entre o leitor e a obra literária, pois toda obra é uma resposta às inquietações de sua época e desta forma vem carregada de significações.

O homem está em permanente confronto com as suas criações. Assim como a linguagem e suas especificidades técnicas vêm operando transformações profundas no modo de produzir conhecimento e na experiência com a temporalidade, as infinitas possibilidades de leitura, criadas a partir das tecnologias de linguagem, tornam cada vez mais difícil alcançarmos uma definição de leitura que faça justiça a esta mutação antropológica do homem contemporâneo. Benjamin (1984) já demonstrava, no início do século XX, uma preocupação com os destinos do livro e do leitor – preocupação totalmente pertinente nos dias de hoje, pois o sujeito contemporâneo está submerso em um tipo de experiência cotidiana onde múltiplos jogos de linguagem compartilham um mesmo cenário. A preocupação com o empobrecimento da relação do sujeito com as suas possibilidades de leitura e escrita, mais do que nunca, hoje, é legítima.

E isso com a criança, como fica?

Calvino (1990) defende que cabe à literatura a tarefa de devolver ao homem a possibilidade de justo emprego da linguagem. Isto nos permite dizer que somente no interior das possibilidades de criação que a escrita permite será viável superar as várias cisões que favorecem o distanciamento entre o homem e a linguagem, entre a linguagem e o pensamento, e entre a linguagem e a memória. Somos seres de palavras, que tentamos dar sentido a nós mesmos, construindo-nos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos. A idéia da literatura como resgate da relação do homem com a linguagem na sua forma emancipadora é o caminho para uma pedagogia da imaginação.

Experiências com a escrita e a leitura, ainda na infância, trazem à tona a importância das dimensões poética e estética da literatura. Larrosa (2004) conta que Rousseau traz, em seu conto “Confissões”, uma interminável e paradoxal busca de seu próprio eu. A obra na qual Rousseau pretende pintar seu retrato ao natural está também construída com os restos de sua biblioteca, com as convenções narrativas de seu tempo. E aí, no espaço imaginário dos livros, entre os heróis gregos e romanos, formou-se uma parte do caráter de Rousseau.

Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas. Essa aventura conduz até onde não estava

previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo, ou escutando, alguém se faz consciente de si mesmo. Por isso ler histórias diversas e ouvir e contar histórias, nos grupos de amigos, na sala de aula, é essencial para a criança encontrar-se e encontrar seu universo.

A literatura se constitui tanto no nível de sua produção como no espaço de interação com o leitor. Quando Bakhtin (1992) fala do caráter dialógico de toda enunciação verbal, está defendendo que em tudo que é falado está presente o ponto de vista do falante e do interlocutor.

Com relação a isto percebe-se que o espaço dialógico da produção literária para a infância se encontra comprometido, pois a voz da criança é que deveria ser ouvida para poder se delimitar o âmbito da infância, isto se houver o que delimitar.

Percorrendo a história da literatura infantil

Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil arquitetura aparente? São palavras, apenas, ou é a nua exposição de uma alma confidente? De que lenho brotou? Que nobre instinto da prensa fez surgir esta obra de arte que vive junto a nós, sente o que sinto e vai clareando o mundo em toda parte?

Carlos Drummond de
Andrade

Por pesquisar *com* crianças e sobre literatura, tenho interesse em saber como a literatura infantil chegou a ser o que é, e qual a sua dimensão na vida delas. Este gênero literário (se pode ser chamado assim) surgiu por qual necessidade?

Sujeita ao mercado e às interferências da escola, a literatura infantil aparece sincera e constrangedora nos meios acadêmicos, pois de um lado mostra que se submete a muitas concessões e que estas interferem na qualidade artística dos textos, ao mesmo tempo denuncia que não subsiste como ofício sem estas concessões as quais se submete. Estes fatos definem a identidade deste gênero literário que é atestada pela permanência histórica e pela preferência de que é objeto pelo leitor criança. Isto mostra que a arte literária compreende sempre um espaço próprio de atuação, embora limitado por diversos fatores.

De acordo com Lajolo & Zilberman (2004), durante o século XVII, na França, foram escritas histórias que vieram a ser consideradas como literatura para crianças. Os contos de fadas, nesta época, eram adotados como principal leitura infantil.

Na Inglaterra, a literatura infantil também se expandiu, só que associada a acontecimentos de fundo econômico e social.

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto ao crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento (Lajolo & Zilberman 2004, p.16).

A classe social que se consolida então é a burguesia que agora mede seu patrimônio em cifrões e não mais em hectares. Considerada uma classe pacifista, incentiva instituições que trabalham em seu favor a atingirem suas metas. A primeira destas instituições é a família, que é estimulada a ter um modo de vida qualificado como moderno e que consiste na divisão do trabalho entre seus membros: ao pai cabe o sustento econômico da casa; à mãe cabe o gerenciamento da vida doméstica. Este formato familiar para ser legitimado promoveu a criança como o beneficiário maior deste conjunto:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência (Lajolo & Zilberman 2004, p. 17).

A escola foi a outra instituição que a burguesia convocou para solidificar a sua política e a sua ideologia. A escolarização converte-se em obrigação e, aos poucos, no

destino natural das crianças. Uma obrigatoriedade que se justifica pelo fato das mesmas não possuírem preparo maduro para enfrentar o mundo. Desta forma, assim como a família, a escola se torna um espaço mediador entre a criança e a sociedade. Não só a burguesia é beneficiada com a escola, pois por meio da lei, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade e desta forma,

ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder (Lajolo & Zilberman 2004, p. 19).

A sociedade cresce por meio da industrialização e se moderniza a partir do surgimento de novos recursos tecnológicos. É neste contexto que a literatura infantil assume a condição de mercadoria. Com o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão da produção de livros proliferam-se os gêneros literários que vão se adequando à situação recente, enquanto a literatura infantil, que pressupõe capacidade de leitura das crianças, se torna aliada da escola. Isto aciona um circuito que coloca a literatura infantil, de um lado, intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e de outro, como adepta da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

O Século XIX é marcado por grandes produções literárias para infância que têm diferentes características. Um estilo que se tornou o predileto das crianças foi o das histórias fantásticas, modelo que foi adotado por Hans Christian Andersen, nos seus *Contos* (in ZWARGER 1993). As histórias de aventura que se passam em espaços exóticos e são comandadas por jovens corajosos também tiveram grande destaque nesta época, a exemplo, *O último dos moicanos* de James Fenimore Cooper (in COOPER s/d). Também tiveram espaço histórias que representam o cotidiano da criança, procurando apresentar a vida diária como motivadora de ação e interesse, neste estilo escreveram: Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869), e Edmond de Amicis, em *Coração* (1886).

São, assim, os autores do Século XIX que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade européia burguesa e capitalista, dando-lhe consistência e identidade. Este acervo serviu como base para a edição de livros de literatura infantil no Brasil, que se inicia com a implantação da Imprensa

Régia, em 1808, e publica a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munchausen (1785)*. A literatura brasileira para a infância começou próximo da proclamação da República, quando o Brasil passava por muitas transformações. A grande urbanização causada pela industrialização vai constituindo diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações, inclusive os livros para crianças. A escola exerce um papel fundamental na transformação de uma sociedade rural em urbana, pois é a ela que as sociedades modernas confiam a educação das crianças, tanto nas habilidades técnicas, como nos valores ideológicos. Desta forma, é entre os Séculos XIX e XX que a literatura brasileira abre espaço para a produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

As obras de literatura infantil brasileira desta época seguem um padrão temático e de linguagem para se adequarem à sociedade, isto quer dizer que eram feitos por adultos com temas e linguagem que os adultos achavam importantes que as crianças tivessem acesso. Em 1921, Monteiro Lobato publica *A menina do narizinho arrebitado* numa linguagem criativa e revela nesta publicação a preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente para ela. A criação de uma personagem-narradora – Dona Benta, que conta as histórias para as crianças – recupera o clima das antigas narrativas orais.

Apesar do avanço conquistado por Lobato, no período compreendido entre 1945 até meados da década de 60 a produção literária brasileira para crianças vive um retrocesso no que diz respeito à criatividade, pois as obras passam a absorver os procedimentos massivos da produção cultural para adultos e “o modelo lobatiano de contar histórias foi absorvido pelos novos autores e repetido à exaustão” (Aguiar et al 2001, p.27), uma repetição sem inventividade e sem preocupação em retratar a diversidade cultural brasileira no seu linguajar próprio.

Ainda nos anos 60, diante da repressão militar no Brasil, os escritores recorreram à linguagem figurada como forma de expressar o que não era permitido. Isto ocorre nas diferentes produções artísticas-culturais e também na literatura infantil. Surgem nesta época obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos. De acordo com Aguiar et al (2001), foram obras que serviram de canal para as vozes adultas, tolhidas, expressarem os não-ditos da sociedade de então.

Na década de 70, os textos brasileiros para criança são renovados através da reescritura dos contos de fadas, são criadas obras que polemizam a realidade social e o

cotidiano infantil, são construídas personagens com profundidade psicológica e aparece o uso dos elementos da cultura de massa, tanto estruturais – histórias policiais e de ficção científica –, como formais – linguagem apelativa, recursos visuais etc.

A década de 80, no Brasil, é marcada pela abertura política que permite que a escolarização espalhe-se pelo país, fazendo com que a cultura letrada atinja um público maior, apoiada pelos meios de comunicação. Este fato acaba por promover uma explosão de publicações, e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, enfatizando temas como o cotidiano das crianças, os contos de fadas modernos e, em alguns casos, as denúncias sociais.

Atualmente a produção da literatura infantil brasileira continua a abrigar textos informativos de várias naturezas, apresentados em edições cuidadas e dirigidas às crianças. Diversos assuntos como filosofia, pintura, história, religião, higiene e outros são adaptados para crianças numa tentativa de conquista do novo consumidor, deixando em segundo plano o valor estético e poético da literatura.

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais (Aguiar et al 2001, p.34).

Mesmo com o crescimento do consumo, a difusão de coleções que definem faixa etária e de coleções paradidáticas, a relação da criança com o livro ainda é forte, a própria criança rejeita os livros infantis que são inadequados aos seus interesses. Benjamin (1984) vê a criança como consciente e exigente. Ela cobra do adulto uma representação clara e compreensível do mundo. Não está infantilizada, beirando ao ridículo.

A pedagogização da literatura

Observando todo este percurso da história da literatura e em especial da literatura infantil, chego a questões que estão implícitas (ou talvez escancaradas) nas minhas indagações e buscas desta pesquisa: a escola promove uma literatura carregada de significados para as crianças, ou só “utiliza” os livros e as histórias como recurso pedagógico? A escola está consciente de que é um espaço de cultura,

além de espaço de conhecimento formal? Ela percebe que os conhecimentos que nós produzimos podem ser de caráter científico, mas também de caráter estético?

Quando lemos, escutamos e olhamos, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura, anulamos o silêncio, somos levados a nos perder. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando elas se transformam em fórmulas, em rotina, o mundo se torna falso e fechado. Às vezes nos livros, nos filmes, ou até mesmo na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Não acontece possibilidade de experiência. Tudo aparece como que despojado de mistério, de realidade, de vida.

No entanto, há vezes em que um livro, um filme, uma música, nos fazem olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou simplesmente fazem nos determos um momento, e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. Esse seria o ponto justo de silêncio e de vazio para que essa imagem interior possa renovar-se *uma-e-outra-vez*.

Os melhores livros são aqueles que conseguem uma e outra vez que alguém se contenha, levante o olhar, contemple a região, respire profundamente, deixe-se banhar pelos raios do sol – mesmo que esse não brilhe (Handke *apud* Larrosa 2004, p.49-50).

Larrosa (2004) traz a “vigência pedagógica da questão da leitura a partir de dois pontos de vista: o de seu controle pedagógico e o de sua relação com a formação e a transformação daquilo que somos” (p.11).

Em seu estudo, o texto pedagógico, de acordo com Bernstein (1996) configura-se mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados, assim, a literatura escolar não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Neste sentido, para o autor, quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, fica submetido a outras regras; incorporado à outra gramática. Entretanto, se de um lado todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, de outro, todo texto leva sempre consigo possibilidades de significação que escapam de qualquer controle, assim, todo texto *pedagogizado* arrasta consigo também a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual está inserido.

O elemento pedagógico de um texto é, essencialmente, um efeito da leitura. Deve-se buscar o pedagógico só secundariamente no texto e principalmente na

pedagogia, isto é, no discurso que se apropria do texto para sua utilização educativa com vistas à expressão de algum ensino, seja de que tipo for – sem abrir mão da sua possibilidade de “fazer pensar”.

Larrosa (2004) faz crítica a esse tipo de discurso pedagógico e faz considerações sobre o que os textos devem ter para agirem como reverso do modelo que está estabelecido: a seleção dos textos deve privilegiar sua multivocidade, sua plurisignificatividade e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível.

Espaços de narrativa que trazem a fala das crianças sobre a Literatura na escola.

Como assegurar um espaço para a imaginação se a escola trata as crianças como seres a-sujeitados e que precisam de determinadas regras e determinada cultura para que se incorporem na sociedade? Egan (2005), em suas pesquisas sobre as práticas vigentes nas escolas atuais, declara que a grande maioria delas está alicerçada em princípios que não consideram a imaginação importante para a educação.

Apesar de as críticas virem fortes, vale ressaltar que não intencionei, nesta pesquisa, simplesmente *falar mal* da escola, mas sim ter um olhar crítico sobre suas práticas, em especial com a literatura, de forma a tentar contribuir com possíveis reformulações que favoreçam a relação das crianças com a mesma. As análises que faço, as hipóteses e questões que levanto, vêm a partir da fala das crianças. Falas estas que surgiram, principalmente, em momentos de atividades manuais e que objetivavam abrir *espaços de narrativa*. Narrativa aqui considerada como uma instância intermediária entre o imaginário e a cultura (Girardello 1998).

A imaginação vem da riqueza e diversidade de experiências que criam necessidades e desejos. Diante disso, percebo que cabe também ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e mesmice que existe na grande maioria das salas de aula, abrindo espaço para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais e linguagem, com animação dentro e fora da sala, além de desenvolver uma escuta sensível às descobertas infantis e às emoções que elas provocam. O que pode estar faltando é o professor se permitir brincar com e aprender-e-ensinar brincadeiras.

Percebo, em diferentes falas das crianças e em minha experiência, que a escola, muitas vezes, perde a chance de ver-se como espaço de cultura, vendo-se exclusivamente como espaço de ensino e aprendizagem – e de um determinado *tipo* de ensino e de aprendizagem! Assim, reduz o conhecimento a conhecimento científico e reduz a estrutura da educação à pedagogia, que por sua vez quer saber dos processos pedagógicos de ensino aprendizagem dentro do universo *escolar*. É desta forma que a literatura, que tem seu próprio *modus operandi*, é levada para dentro da escola e reduzida, enquadrada, pedagogizada.

Busquei investigar na fala das crianças sobre suas experiências com literatura, em particular na escola, desta forma fazia-se importante perceber seu conceito de literatura. Quando questionadas, muitas vezes nem paravam para pensar e rapidamente diziam que *não sabem* o que é. Pareciam mais ansiosos em querer saber o que viria depois, o que teria de novidade... Isso me traz à lembrança as palavras de Benjamin (1994) sobre a fragmentação da experiência fundada na modernidade, o que redundava hoje na multiplicidade de informação, na fluidez, na desconexão. É muito perceptível nestas crianças uma urgência de informação, uma veloz necessidade de terminar para começar outra coisa.

Quando falava para elas do caráter poético e estético da literatura, e exemplificava citando alguns contos clássicos da história da humanidade, as crianças comentavam que então literatura é “*ler livro*”.

Depois que a escola incorporou a literatura infantil, supôs-se que todas as crianças passariam automaticamente a ler e a gostar de ler. Só que esta literatura, ao invés de vir acompanhada de prazer, de deleite, de descoberta e encantamento, veio acompanhada de dever, de tarefa a ser cumprida – numa perspectiva de *transmissão do já pensado*, como critica Larrosa (2004).

Começaram, então, a aparecer as obrigações: interpretação para avaliação, produção a partir da leitura – sem contar o fato do livro ter sido indicado e não escolhido pela própria criança. Estes elementos mostram o esvaziamento do caráter estético em detrimento da dimensão pedagógica.

Caberia à escola trabalhar com todas as possibilidades que a literatura permite: com as emoções que ela provoca, as sensações que ela mobiliza, o medo que ela desencadeia, as janelas que abre, as portas que fecha. Desta forma, as crianças teriam maiores condições de desenvolver o seu potencial crítico, podendo pensar, duvidar,

questionar, gostar ou não, concordar ou não. Começariam a amar um gênero, um autor, uma idéia, um tema – há tanto para descobrir... É neste contexto que penso sobre a importância da relação das crianças com a literatura clássica. Alicerço-me em Calvino (1993) para definir os clássicos:

1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” (p. 9).

2 – Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (p.10).

3 – Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (p.10-11).

4 – Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira (p.11).

5 – Toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura (p.11).

6 – Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer (p.11).

7 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (p.11).

Afinal, o que é um *clássico*? Uma história que não se esquece, uma história que sempre se quer reler, que encanta, apaixonava, que se lê por amor, que torna fascinante algo muito próximo ou nos transporta a mundos inimagináveis, que nos aproxima de modos de ver, pensar, sentir, viver diversos.

Em um dos encontros pedi que as crianças trouxessem um livro de histórias que tivessem em casa, ou na escola. Quis com isto observar qual o repertório de histórias de livros que elas possuíam.

Percebi então que as crianças com as quais pesquisei conhecem as chamadas *histórias clássicas* – literatura de contos de fadas por meio da escola e também da família, mas aparentemente numa perspectiva mais de consumismo do que pelos tributos trazidos acima por Calvino.

Apareceram gibis e livros de coleções ilustradas, de baixa qualidade literária, nas quais as *histórias clássicas* são resumidas ao máximo, perdendo seu caráter estético e

poético. Livros consumíveis, que não trazem os clássicos originais, mas sim compilações que permitem a produção em série de baixa qualidade. São produções culturais feitas *para* crianças, as chamadas produções *culturais infantis* que servem para atingir uma fatia de mercado que está cada vez mais em alta na sociedade contemporânea.

A maioria delas diz gostar de histórias e que na escola, às vezes, a professora conta uma história “de cabeça”; ou quando estão “sem fazer nada” na sala de aula ou terminaram a tarefa, por exemplo, a professora deixa que peguem um livro. Nesta situação, o livro aparece como um prêmio pelo “bom comportamento”, ou para que se comportem enquanto não vem uma nova proposta que substitua a leitura iniciada. Assim como o desenho (Leite 2003), a leitura de histórias pela criança não parece ter um valor em si, mas como atividade calma e silenciosa, como passatempo. Pode-se até mesmo considerá-la como um passatempo importante, pois percebi na fala das crianças que na escola existe a premissa de que a leitura é importante para o futuro, “*Criança que gosta de ler vai ser alguém na vida*” (Ludmila, 10 anos). Esta perspectiva está relacionada com a moralização (Ariés 1981) – a criança precisa estar na escola porque é necessário ficar para ter um futuro melhor, não porque agora ela tem direito. Entretanto, cabe ressaltar que a criança tem direito à educação, tem direito a brincar com outras crianças; a criança tem direito a estar com outros adultos preparados para estar com ela, a estar com outros adultos que não seus familiares para ter uma variedade de olhares, pontos de vista; a criança é um sujeito de direitos, é um cidadão hoje – e não um cidadão a ser preparado no futuro – que tem suas especificidades. Mas não é este o olhar que a escola parece ter para com ela.

A questão da leitura ligada à possibilidade de um futuro melhor parece não ser uma perspectiva exclusiva do discurso escolar. Muitas vezes o livro aparece como um objeto que é dado de presente por madrinhas e tios e são guardados com carinho por representarem explicitamente a possibilidade de um futuro melhor. As crianças, minhas parceiras, mostraram ter cuidado com os livros que ganharam de presente e que trouxeram de casa para eu ver, diferente do cuidado que elas têm com os livros disponíveis na Casa. As educadoras da instituição precisam constantemente pedir que as crianças não rabisquem e nem rasguem os livros e também não levem para casa sem a permissão da orientadora.

Será que gostar do objeto livro e preservá-lo é uma forma de garantir que a literatura seja significativa para as crianças? Na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade: o formato, o manuseio fácil, as texturas, as cores e as possibilidades emotivas que o objeto livro proporciona podem estimular no pequeno leitor a descoberta e o aprimoramento das linguagens, alimentando sua capacidade de comunicação com o mundo. Acredito que este jogo com o universo escondido no livro desperte na criança o desejo de lê-lo, de entrar nas viagens e nas fantasias que a literatura proporciona.

Quanto mais contato com livros as crianças tiverem, e quanto mais histórias elas puderem ler e ouvir, sem obrigações, mais possibilidades terão de se apaixonar pela cultura, pela vida, pela história do mundo, pela arte que a literatura nos traz, pois as crianças constroem sua identidade num processo de socialização a partir do que e com quem ela convive. Acredito no poder de encantamento da literatura, pois foi ela que me lançou para os caminhos da arte quando ainda criança. Durante os encontros consegui perceber que as crianças fazem distinção entre a literatura na escola e a literatura fora dela. É claro que nem todas as crianças gostam de ler, mas todas dizem gostar de histórias, seja em livro ou não. Entretanto, é forte a percepção de que para a maioria delas, livro-leitura-escola são sinônimos de obrigação. Parece-me, então, que aí se concentra o maior desafio da escola: como quebrar com essa situação e favorecer o gosto pela literatura? Será que estas crianças, que vivem numa sociedade moderna, na qual existe uma necessidade desenfreada de informação, de utilidade do conhecimento, na qual tudo está muito à mostra pelos meios de comunicação de massa, sentem interesse pelos contos de fadas? Pelas histórias populares?

Na contramão do talvez esperado, parece que sim, e isto mostra a importância e a necessidade de se trazer este repertório de clássicos, de tradição, para dentro das salas de aula, nos recreios, nas reuniões de pais e mestres. Mas certamente não da forma rápida e superficial com que tem sido trazida... Afinal, a imaginação da criança precisa de estímulos para florescer, como a experiência estética. A mediação adulta, a narrativa (Girardello 2005) e as histórias permitem o exercício constante da imaginação. Além do que, as histórias que ouvimos e lemos na infância ecoam em nossa memória afetiva e servem de alicerce para a construção de nossa identidade, uma vez que, entre outros tantos aspectos, através delas percebemos e compreendemos que a vida não é um mar

de rosas e que temos muitas bruxas e dragões para enfrentar na nossa trajetória de crescimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* ***Era uma vez na escola... Formando educadores para formar leitores.*** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ARIÈS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família.*** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

BAKHTIN, Mikhail. ***Estética da Criação Verbal.*** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. ***Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.*** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. ***Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.*** São Paulo: Summus, 1984.

BERNSTEIN, B. ***A estruturação do discurso pedagógico.*** Petrópolis: Vozes, 1996..

CALVINO, Ítalo. ***Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas.*** São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

_____. ***Por que ler os clássicos.*** Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

COOPER, James Fenimore. ***O Último dos Moicanos.*** São Paulo: Companhia Editora Nacional,s/d . 224p.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. A José Olympio. In: ____ ***Poesia Completa e Prosa.*** Rio de Janeiro, J. Aguilar, 1973. p. 586.

EGAN, Kieran. _____. Por que a imaginação é importante na educação. In ***ANAIS do Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais.*** UNESC, 2005 [mimeo].

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. 1998. 349p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____.O Florescimento da Imaginação. In. Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 1, 5 a 7 de setembro, Criciúma. *Anais...*Criciúma: UNESC, 2005.

JOBIM e SOUZA, Solange. Leitura: entre o mágico e o profano. In: FARACO, Carlos Alberto et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001 (p. 189-206).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: história e histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho Infantil: Questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papyrus, 2003 (p.131-150).

SOUZA, Roberto Acízelo. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 2000.

ZWARGER, Lisbeth (org). *Contos de Andersen*. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes,1993.