

LOBATO TINHA RAZÃO: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO DA
LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SEUS LEITORES

Por
TERESA PLENS MANFREDINI

Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar
em Lingüística Aplicada, apresentada à
Coordenação de Cursos de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Orientadora: Prof^a. Doutora Idalina Azevedo da Silva

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MANFREDINI, Teresa Plens. Lobato tinha razão: reflexões sobre a questão da literatura infanto-juvenil e seus leitores. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2007, 116 fl. Mimeo. Dissertação de Mestrado no Curso Interdisciplinar de Lingüística Aplicada.

Banca Examinadora:

Professora Doutora Idalina Azevedo da Silva (Orientadora)

Professora Doutora Mary de Andrade Arapiraca

Professora Doutora Monica Maria Guimarães Savedra

Professora Doutora Myriam Brito Correa Nunes

Professor Doutor Manoel Antônio de Castro

Defendida a dissertação

Conceito:

Em: 15/06/2007

DEDICATÓRIA:

“Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende”.
(Guimarães Rosa)

A todos os educadores que entendem ou que estão dispostos a entender e a viver o sentido das palavras de Guimarães Rosa nessa constante pro-cura.

Ao meu pai Ataliba (in memorian) e a minha mãe Sebastiana que me ensinaram todos os valores para que pudesse chegar até aqui.

A Deus que me concedeu a graça criando todas as possibilidades para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Fernando Henrique, marido zeloso, grande amigo e companheiro incentivador de todos os projetos por mim abraçados. Muitas vezes, fazendo seus, grande parte dos meus sonhos.

Aos meus filhos Eduardo e Bruno, a certeza de que viver vale muito a pena e, que ser mãe de vocês, é motivo de extremo orgulho.

Às minhas sobrinhas Juliana, Renata e Ângela que trocaram inúmeras férias escolares para colaborarem comigo no árduo, porém prazeroso trabalho na livraria.

Às minhas irmãs Cleide e Jacira que souberam compreender minha ausência.

À Professora Doutora Idalina Azevedo da Silva, a grande fazedora deste acontecer (plagiando o poeta pantaneiro Manoel de Barros, em seu poema *O fazedor de amanhecer*). Sempre atenta, cuidadosa, sem medir esforços para incentivar-me em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Manuel Antônio de Castro, pela generosidade, palavras de incentivo e de ter-me propiciado a possibilidade de novas e importantes leituras do mundo.

À Professora Doutora Walburga Hueber amiga presente também nos meus embates na tradução dos textos acadêmicos.

A todos os professores do Programa, por terem contribuído para a realização deste trabalho, seja através de suas aulas, presença amiga e palavras de incentivo.

À Professora Mônica Cruz Paes pela sua incansável contribuição não somente na digitação e organização dos textos, mas também pelas suas palavras de ânimo.

Ao meu funcionário José Aparecida da Silva, com quem aprendi muito nos quinze anos de convivência profissional diária na livraria. Por sua humildade, perseverança e amor aos livros.

EPÍGRAFE

“... com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do Morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma cousa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

- Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo...”

Conto de Escola (Machado de Assis)

RESUMO

Reflexões sobre a leitura da literatura infanto-juvenil e a formação de leitores. A pesquisa está dividida em quatro blocos e compara o ato de ler a um banquete, procurando apresentar um novo olhar sobre a questão, pois acrescenta ao enfoque da escola particular e da pública, o ambiente, eminentemente, seletivo de uma livraria especializada em literatura infanto-juvenil.

A pesquisa interpretativista, de base mista, analisa dados quantitativos e qualitativos de cento e cinquenta leitores dos três ambientes, concluindo que, através de práticas inovadoras, é possível a transformação do quadro atual da leitura no país.

ABSTRACT

Reflections on the reading of infanto-youthful literature and the formation of readers. The research is divided in four blocks and compares the act to read to a slap-up meal, being looked for to present a new to look at on the question, therefore it adds to the approach of the particular school and the public, the environment, eminently, selective of a bookstore specialized in infanto-youthful literature. The interpretativista research, of mixing base, analyzes given quantitative and qualitative of one hundred and fifty readers of three environments, concluding that, through practical innovators, the transformation of the current picture of the reading in the country is possible.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: REINAÇÕES LITERÁRIAS	10
--	----

I - COLHENDO OS TEMPEROS

Capítulo 1 – ARTE, MEMÓRIA E LINGUAGEM

1.1. – A QUESTÃO DA ARTE E DA VERDADE.....	16
1.2. – A QUESTÃO DA MEMÓRIA	21
1.3. – A QUESTÃO DA LINGUAGEM	
1.3.1. – A roupa nova do imperador / a linguagem: o velar e o desvelar	26
1.3.2. – Linguagem e interpretação / linguagem poética.....	27
1.3.3. – Linguagem e poiesis.....	29
1.3.4. – Hermenêutica e verdade.....	30
1.3.5. – A linguagem pós-moderna	31

II - COM A MÃO NA MASSA

Capítulo 2 – A QUESTÃO DA LITERATURA INFANTO – JUVENIL

2.1. – Ficção e literatura infantil	36
2.2. – A criança e a literatura.....	38
2.3. – A criança e os contos de fadas	41
2.4. – A luta pelo significado	42
2.5. – Os contos de fadas e a perplexidade existencial.....	45
2.6. – O conto de fadas: uma forma artística única.....	46
2.7. – O conto de fadas x o mito / otimismo X pessimismo	47
2.8. – A necessidade de mágica	50

Capítulo 3 – A QUESTÃO DA LEITURA

3.1. – A leitura: alguns pressupostos.....	54
3.2. – A alegria de ler: o prazer pelo difícil.....	62
3.3. – Trabalho com textos: a literatura em sala de aula.....	67
3.4. – Um diagnóstico de leitura no Brasil.....	70

III – BANQUETE EM TEMPOS DE MÁQUINAS

Capítulo 4 – OFERTAS DO MERCADO EDITORIAL

4.1. – HARRY POTTER E O PERFIL DOS NOVOS LEITORES / ENTREVISTA COM PEDRO BANDEIRA	72
4.2. – NO RABO DO FOGUETE: EMÍLIA E HARRY POTTER - A VARINHA MÁGICA E A TECNOLOGIA VIRTUAL	75
4.3. – O QUE LÊEM OS NOSSOS FILHOS? REPENSANDO AS QUESTÕES EM UMA PEQUENA AMOSTRAGEM.	77

IV – A NOSSA PESQUISA

Capítulo 5 – METODOLOGIA

5.1. – Paradigmas de pesquisa.....	81
5.2. – Contexto de pesquisa e participantes.....	83
5.3. – Instrumentos de avaliação.....	85
5.4. – Interpretação dos nossos gráficos e das tabelas.....	86
5.4.1. – Leituras mais freqüentes	86
5.4.2. – A importância da leitura	87
5.4.3. – O que você lê por prazer	93
5.4.4. – Sexo e idade.....	101
5.4.5. – Autores que você já leu e lerá.....	102
5.4.6. – Leitura por prazer e para estudo.....	104

V – CONCLUSÃO: O SONHO POSSÍVEL	106
--	------------

VI – REFERÊNCIAS.....	109
------------------------------	------------

VII – ANEXOS	117
---------------------------	------------

1. Entrevista com Pedro Bandeira	
2. Questionários	
2.1. Questionário 1	
2.2. Questionário 2	
3. Questionários preenchidos pelos jovens dos três ambientes pesquisados	

INTRODUÇÃO – REINAÇÕES LITERÁRIAS

Dizem que Deus inventou o homem porque gosta de histórias. A história da realização deste trabalho resultou da minha história pessoal e da minha prática pedagógica como professora de Língua e Literatura de língua portuguesa, acrescida da experiência como livreira à frente da Plens Livraria no Rio de Janeiro. Assim, não somente como professora, mas também como livreira, inquietou-me sempre o fato de ser recorrente o questionamento quando sugiro o título de um livro aos meus alunos para ser lido durante aquele mês, ou para o próximo bimestre, o mesmo ocorrendo com os jovens que vêm à Livraria para comprar um livro sugerido pelos seus professores:

- *O livro é fino?*
- *Quantas páginas tem?*
- *Tem ilustrações?*
- *Qual o tamanho das letras?*
- *Tem resumo?*

Além do acima relatado, gostaria de ilustrar ainda a questão com exemplos de crianças que solicitam às mães que subam com elas ao primeiro andar, pois é lá que fica o departamento de livros infanto-juvenis. As mães, não raras vezes, respondem:

- *Não meu filho, lá só tem livros...*

Ou:

- *Por que você quer esse livro se não gosta de ler?*

Procuramos deixar evidente aqui, que não estamos falando de uma criança do Oiapoque ou do Chuí...Estamos falando de uma mãe e, sobretudo de uma criança que mora na zona sul do Rio de Janeiro e que tem a sorte de ter acesso a uma livraria... e, que muito provavelmente, estuda em uma escola particular.

A partir do conhecimento de que a maioria das crianças e jovens não freqüentam as livrarias sequer na ocasião da compra da lista dos livros escolares, trabalho este tomado a si pelos pais enquanto seus filhos, merecidamente, estão curtindo suas férias, pensei que urgia levar os livros até os jovens. Certamente, não fui a única nem a primeira a realizar este feito e, para perseguir esse objetivo, partimos então ao encontro das coordenações pedagógicas das Escolas particulares

do Rio de Janeiro, iniciativa esta já tomada por algumas livreiras como Celina Rondon, que conheci na sua simpática e atraente Livraria Divulgação e Pesquisa numa rua tranqüila (não mais tão tranqüila como na época, pois já se passaram mais de vinte anos) e a Livraria Malasartes, então localizada numa também simpática loja em frente à Cobal de Botafogo, da qual era sócia, na época, a reconhecida escritora Ana Maria Machado.

O trabalho realizado pelas livreiras mencionadas em parceria com as escolas, era muito bom, ainda um tanto tímido, visto que o mercado editorial brasileiro, só teve o seu *boom*, nos anos que se seguiram o que se pode aferir através das muitas livrarias especializadas que surgiram, desde então, por todo o país.

Por trás desse crescimento está um fecundo trabalho realizado nas Universidades através dos cursos de Literatura Infantil, nos seminários, nas mesas-redondas e congressos promovidos por entidades públicas, como as Secretarias de Educação, e privadas, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, dos quais participam centenas de professores e bibliotecários que atuam no Ensino Fundamental. E ainda nas colunas de crítica que começaram a ocupar espaço nos principais jornais, entre outros.

O mercado editorial brasileiro cresceu a olhos vistos, facilitado pelos meios de comunicação e acesso às informações, além dos fatores citados acima. A quantidade de traduções a que passamos a ter acesso é imensa, bem como o surgimento de ilustradores do mais alto gabarito, contemplando cada texto ilustrado com uma verdadeira obra de arte. Costumamos chamar esses livros não de **“livros de ler”**, mas de **“livros de comer”**.

Levar os livros até os leitores sempre pautou a minha atuação como livreira, procurando estar sintonizada com o que há de mais novo, belo e atraente para as crianças para que estas possam se aperceber da riqueza literária que há, sendo, a nosso ver, impossível que ela não encontre no acervo, um livro que, de alguma maneira, possa atraí-la: seja pelo tema, pelo formato, pela ilustração...

O livro, infelizmente, continua sendo um objeto de desejo inalcançável para grande parte da população deste país. Não são raras as pesquisas realizadas, bem como o depoimento de especialistas da área educacional confirmando que, as crianças que, desde cedo, convivem com pais leitores, com escolas que valorizam o livro de leitura literária como recurso adicional, complementar no alcance de uma

formação mais ampla, conseguem seguir adiante como um leitor, que chamamos de "leitor para a vida". Muitos são os leitores que se perdem ou são perdidos no meio do caminho, fato que, nos transportes coletivos, nas salas de espera, muito raramente vemos alguém portar um livro, para assim ter companhia enquanto aguarda.

É comum ouvirmos que as crianças são como "esponjas", que captam tudo o que está ao seu redor com seus "radares invisíveis" e, é comprovado que a criança vive o que vê e que, em razão disso, a infância é uma época da vida em que ela deveria (mereceria) ser mais respeitada e exposta a estímulos que, através da emoção, desenvolvessem o seu intelecto.

É relativamente fácil reconhecer uma criança que convive com pais leitores e/ou com professores que reconhecem o verdadeiro valor do livro, pois estas, normalmente assimilam esses comportamentos positivos. Fala-se muito na formação do leitor porém, acreditamos que o termo anda bastante desgastado, pois parece-nos não termos conseguido ainda alcançar patamares melhores de desempenho quanto à questão da leitura.

O escritor Ricardo Azevedo no artigo publicado na revista Releitura de Belo Horizonte, afirma que muito se tem falado na "formação de leitores". Segundo o autor, é correto elogiar a leitura e a literatura, porém, muitas são a seu ver, as crianças que têm contato com adultos – pais, professores - que recomendam livros, falam em autores clássicos mas que, na verdade, não são verdadeiros leitores. Apesar de bem intencionadas, essas pessoas costumam, muitas vezes, falar da literatura de forma idealizada, de um prazer indescritível, de algo mágico, relacionando a leitura a "viagem".

Essas pessoas, normalmente, esquecem-se de comentar que a leitura, como outras coisas boas da vida, exige dedicação, esforço, exemplo e que o dito prazer da leitura é uma construção que pressupõe capacitação, hábito e memória. Essa visão desses pseudoleitores não tem contribuído para a formação de novos leitores. Para formar um leitor é imprescindível que, entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretar. É necessário também que haja esforço e, este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida.

Somos da opinião que aprende-se a ler, lendo muito. Defendemos então, a aproximação do livro das crianças. Porém, como gostar de ler, se o livro

muitas vezes está tão distante? Embora muito já se tenha caminhado na democratização do livro e da leitura através de uma série de iniciativas particulares e privadas, reforçamos que o livro ainda continua inacessível à maior porção da população brasileira. A contínua convivência com os livros num ambiente de grande troca promoverá no jovem a capacidade de se entender, de se reconhecer nesse universo que é a leitura, de informar-se sobre o que há de mais novo para a sua idade e, desta forma, começar a construir o seu caminho como leitor e, quem sabe, futuro escritor.

Destacamos ainda, que esses momentos com o livro são para o leitor em formação, únicos, pois podem fazer suas escolhas sem a interferência direta dos pais ou professores. É preciso que o adulto deixe essa atitude de lado e se lembre de que ele próprio já adquiriu livros que abandonou logo após a leitura das primeiras páginas e que, anos mais tarde, mais amadurecido talvez, não só deu conta da leitura como esta lhe causou profundo prazer.

Importante também é associarmos todo evento com a leitura a uma festa cujo personagem principal é o livro que, exposto em estantes, enche nossos olhos com suas cores, formatos e imagens. Para ilustrarmos esta passagem, num desses eventos em que eu participava, uma garotinha abordou-me com a pergunta: - A senhora é a dona desta livraria? Respondi que sim e ouvi o seguinte comentário: - A senhora deve ser muito feliz. Ao perguntar por que, ela respondeu com um suspiro de desabafo: - Porque a senhora tem todos estes livros...

Também já me emocionei quando, ao começar uma feira do livro, ouvi as crianças em coro, felizes, dizerem: – *Book fair! book fair! ou: - oba, feira do livro!*

Assim como gostamos de novidades, o jovem também gosta, portanto é preciso que possam ter acesso a um acervo variado, diversificado, atualizado para que os livros sejam olhados com muito interesse. Certa vez, ouvi uma criança chamar a atenção do pai para “estas belezinhas” que eram exatamente alguns livros.

Em outra ocasião, a livraria foi solicitada por uma escola estrangeira do Rio de Janeiro a realizar uma Feira do Livro apenas com autores brasileiros, não podendo constar nenhuma tradução. Levei um enorme susto, não por falta de confiança em nossa produção literária, porém preocupada com a recepção dos alunos diante do fato, pois como imaginar uma feira sem Harry Potter, Deltora Quest e outros títulos semelhantes? Comecei a buscar os livros e, finalmente, reuniu-se um acervo maravilhoso e foi o maior sucesso exatamente por possuímos um acervo

muito rico na literatura nacional. Vale ressaltar que isto foi possível com o aval dos pais e professores reconhecendo, aqui, a importância da presença dos pais e educadores como agentes norteadores do processo de ler.

A nossa literatura infanto-juvenil está entre as melhores do mundo e, até os distraídos já puderam notar que entre as muitas curiosidades deste nosso tempo caótico, dinamizado pela cultura cibernética, vem sobressaindo-se a crescente onda de interesse pela leitura alimentada pela magia, pelo sobrenatural, pelo mistério da vida, das forças ocultas...E, no rastro desse interesse, as fadas estão de volta, entrando não só nos lares, mas também nas escolas.

Assim, por acreditar que essa curiosidade em relação à leitura deva penetrar em nossas escolas de forma intensa foi que procurei nesta pesquisa investigar a possibilidade de **tornar o sonho possível**.

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, o paradigma de pesquisa utilizado foi o interpretativista, misto, ou seja, trabalhamos com dados quantitativos e qualitativos podendo-se considerar a pesquisadora (a autora deste trabalho) como participante da mesma.

Devemos ressaltar que este trabalho não pretende de forma alguma ser conclusivo, mas sim, suscitar questionamentos que possam, de alguma forma, contribuir para a reflexão de todos aqueles que trabalham com os livros e com a criança. Será satisfatório, dessa maneira, se os assuntos tratados nesta pesquisa puderem atingir também os pais, pois pensamos que a primeira leitura do mundo feita pela criança é a do rosto daqueles que dela cuidam. Cuidado é, por isso mesmo, nossa maior intenção.

Para trilhar este caminho, escolhemos uma bibliografia crítica que foi nos encaminhando, passo a passo, para uma realização. Assim, dividimos o trabalho em quatro blocos: “Colhendo os temperos”, “Com a mão na massa”, “Banquete em tempo de máquinas” e “A nossa pesquisa”.

No 1º bloco abordamos a questão da arte, da verdade e fazemos referências à sociedade do espetáculo em que vivemos na pós-modernidade, na qual ocorre um esvaziamento do ser e que nos conduz para o consumo desenfreado, para a coisificação do homem. Sentimos que nada mais podemos dizer, de fato, apenas repetir, como em Manoel de Barros (2007:11) “repetir, repetir, até ficar diferente” o que já foi dito, mas não com o mesmo peso, não com o estatuto de verdade, mas apenas como uma farsa, como uma cópia, uma encenação.

Em um segundo momento, abordamos a questão da memória.

A seguir, falaremos sobre a linguagem, uma questão que estará sempre presente entre aqueles que se abrem a ela. Embora o mundo de hoje esteja dominado pela não reflexão e pela adoção de conceitos e teorias sem um profundo estudo sobre as mesmas, ainda há possibilidade de descoberta dos mistérios da linguagem. O caminho da linguagem é uma jornada que invade o viajante, revelando e escondendo suas belezas e encantos fazendo com que aquele que a tome não seja o mesmo após a caminhada. Uma das questões fundamentais da linguagem são a fala e o silêncio que, sempre se completam e se excluem, mutuamente, permitindo uma experiência mais significativa para o viajante.

No 2º bloco buscamos um contraponto entre leitura e literatura infanto-juvenil refletindo sobre os pressupostos e o prazer da leitura assim como em sua prática no ambiente escolar. A partir daí apresentou-se um diagnóstico da situação da leitura no país.

Em relação à literatura, a reflexão foi sobre o binômio criança e literatura destacando-se os contos de fadas e seu valor na construção do imaginário, através de dois dos seus componentes iniciais: a luta pelo significado e a necessidade infantil de mágica.

No 3º bloco – “Banquete em tempos de máquinas” a intenção foi apresentar reflexões a respeito do leitor desta sociedade do espetáculo: o que lêem, por que lêem, como lêem, ou seja, quais os gestos de leitura da literatura infanto-juvenil da atualidade.

E finalmente, no 4º bloco, é apresentada a pesquisa de campo que tenta dar comprovação aos dados do levantamento efetuado nos ambientes escolhidos e a metodologia utilizada.

Como conclusão ratifica-se, a partir da esperança desse meu olhar de educadora e livreira, que o sonho é possível.

I – COLHENDO OS TEMPEROS

Capítulo 1 – ARTE , MEMÓRIA E LINGUAGEM

Die Kunst ist das sich ins Werk setzen der Wahrheit des Seiendes
A arte é o operar da verdade do ente
Heidegger

1.1. – A QUESTÃO DA ARTE E DA VERDADE

A arte é a mais antiga e originária atividade do ser humano. Não se descobriu até hoje nenhuma cultura que não mostre, em primeiro lugar, atividades artístico-sagradas. Isso, então, nos permite algumas aproximações dos diferentes modos de experiências do real. Bem no sentido da afirmação de Aristóteles: " O sersendo se diz de muitas maneiras".

Segundo M. A. de Castro (2004:7), entender o que é arte é a questão mais presente e constante, porque ela se faz presente especialmente na trajetória da cultura ocidental. Em virtude disso, muitas são as formulações, as respostas, os conceitos, as teorias da arte. É, pois, um caminho de indagação intelectual e até existencial. Tais indagações não são voltadas só para o passado. Elas se fazem hoje mais necessárias e urgentes do que nunca, em meio à cultura globalizada e a sociedade pós-moderna.

Pode haver uma arte globalizada? Pode a arte freqüentar e se fazer presente nas infovias, nas múltiplas redes de conhecimento da cidade pós-moderna? Pode ela co-habitar com os meios de comunicação ou até se tornar um meio de comunicação?

Numa sociedade do conhecimento em que tudo deve se tornar conceito a partir de um paradigma, a arte tornou - se assunto de especialistas, críticos e professores. E, então, trata-se de defender as verdades do último ismo em circulação.

Em tudo isto há um esquecimento que pode se tornar a face mais cruel da memória: os ismos se sucedem e a arte enquanto tal se retrai e se nega a se deixar aprisionar na solução fácil e clara dos conceitos, cômodos aconchegantes da casa da teoria dos ismos.

Não seria este o momento de pensar a arte como questão, mudando o caminho até agora trilhado? - questiona Manuel A. de Castro (idem,p.8). A questão, como a arte é um caminho que se refaz a cada interpretação e a cada resposta. A questão nunca pode ser objetiva ou subjetiva. Ela nos precede e, por isso, nenhuma racionalização ou desejo pode alcançar o seu vigor. Para se chegar à arte como questão é necessário deixar que o exercício intelectual se torne uma experiência de vida, que deixemos simplesmente de termos conhecimentos, para sermos o que conhecemos. É fazer da vida vivida uma vida experienciada como narração.

O caminho segundo o autor Manuel Antônio de Castro é pensar questões da arte como sentido de arte-vida. Há uma linha tênue que delimita vida e morte. A vida como a morte, é uma questão que solicita um conceito, como o horizonte solicita a linha tênue e esguia. Esta nos lança no limite de todo o horizonte, assim como todo conceito só tem sentido se nos lançar nas questões, e deixar de ser conceito.

Por isso, cada um é um Ser-do-Entre (Da-sein) sempre em liminaridade, o que quer dizer: o desafio de cada um se torna, a seu modo, uma obra de arte. Buscar o sentido do ser é abandonar toda pretensão conceitual e se abrir para o livre aberto da arte.

Por isso, Heidegger insistia, sabiamente: “questionar e pôr em questão, é a única tarefa do pensamento.” E, isto ninguém pode fazer por nós. Só cada um como auto-escuta e escuta do que é pode fazer.

O consumo desenfreado, como vimos, pode ser entendido justamente como uma forma de coisificação do homem. O ser humano, diante da falta de sentido da sua existência, busca identificar-se aos objetos que consome (e tudo que se consome é, em princípio, objeto), como se, com isso, pudesse fechar o aberto de possibilidades que ele fundamentalmente é, entendendo-se como um ente dado – decaído entre as coisas – e não sempre já lançado como ser-no-mundo.

Entretanto, o fracasso da Metafísica em dar conta do Ser absoluto e em determinar a essência – a substância universalizante por trás dos entes particulares – fracasso do qual a pós-modernidade é uma conseqüência, não precisa ser entendido como um fracasso da ontologia em seu sentido originário, ao contrário, o fracasso da Metafísica revela-nos justamente algo de fundamental sobre nossa condição. O pós-modernismo, nesse sentido, seria apenas uma maneira recalcada de se lidar com isso de fundamental que nos é revelado ainda sob o pano de fundo

das concepções Metafísicas, mesmo que em oposição às mesmas, e, portanto, profundamente condicionado pelas expectativas modernas fracassadas. Isso significa dizer que o niilismo pós-moderno nada mais é do que a contra-face da Metafísica tradicional ocidental.

Em contrapartida, Heidegger buscou justamente resgatar o caráter fundamental da questão pelo Ser, em seu aspecto originário, enquanto diretamente vinculada à questão da obra de arte, da linguagem e do fazer poético. A obra de arte, para Heidegger, não poderia, justamente, ser entendida como um ente dado, mas manifestaria o aspecto ontológico da pura possibilidade, e, nesse sentido, seria um desvelamento, um acontecimento da verdade (aletheia), ou melhor, seria a verdade enquanto acontecimento.

Heidegger considera a obra de arte como retirada do domínio dos entes, isto é, como fora do domínio dos objetos com os quais o homem mediano, decadente, se relaciona com as coisas. A obra não é nem uma mera coisa opaca e auto-suficiente em si, nem um utensílio feito pelo homem para alguma finalidade. A arte, em seu caráter de obra, escaparia ao consumo, e escaparia ao escape da condição humana pretendida com este, na pós-modernidade.

A obra de arte manifestaria o ser essencial dos entes na medida em que exporia o aberto de possibilidades destes – seu estar aberto para –, i.e., a obra de arte não retrataria algo de determinado servindo para algo determinado, mas exporia o ente em uma circunstância que rompe com sua identificação usual e o revela como uma abertura do mundo, que não sendo algo de determinado em si mesmo, pode ser de infinitos modos. E este “ser uma abertura do mundo” é o que revela justamente não a ausência de essência das coisas, mas o seu aspecto mais originário, a sua verdade e o seu ser essencial.

O que faz a obra de arte ser o que é e como é, sua origem no sentido de Ursprung, i.e., aquilo a partir do que a obra ergue-se, manifesta-se e emerge, é o seu acontecimento. E tal acontecimento, para Heidegger, corresponde à verdade: “o que a palavra origem aqui significa é pensado a partir da essência da verdade” (1998, p.66). O caráter de coisa e de utensílio não foram suficientes para dar conta da noção de obra de arte porque é a obra de arte que manifesta o que a coisa na verdade é.

A obra de arte deu a conhecer aquilo que o calçado verdadeiramente é. Estaríamos a enganar-nos a nós próprios da pior forma, se quiséssemos dar a entender que foi a nossa descrição, enquanto atividade subjectiva, que imaginou tudo dessa maneira e que, depois, o introduziu no quadro. Se há aqui algo problemático, é apenas isto: (o fato) de, na proximidade da obra, termos experimentado muito pouco e de termos expresso a experiência de forma demasiado grosseira e imediata. Mas, sobretudo, a obra não serviu simplesmente, como poderia parecer à primeira vista, para uma melhor visualização daquilo que um utensílio é. Pelo contrário, é só pela obra e apenas nela que o ser-utensílio do utensílio se manifesta de modo expresso. O que é que acontece aqui? O que é que, na obra está em obra? A pintura de Van Gogh é a patenteação originária (Eröffnung) daquilo que o utensílio, o par de sapatos do camponês, é em verdade. Este ente sai (heraustritt) para o não-estar-encoberto do seu ser. Nós dizemos “verdade”, mas pensamos muito pouco ao dizer esta palavra. Na obra – caso nela aconteça uma patenteação originária do ente naquilo que ele é como é - está em obra um acontecer da verdade. (1998,p.31)

O caminho da verdade não é o que nos leva até a obra através da coisa, mas o que nos leva até a coisa através da obra. Em si mesma, a coisa é um acontecimento da verdade na dinâmica do mundo.

Mas, então, o que é a verdade para que possa acontecer como arte? E que tipo de relação este ser-obra da obra de arte mantém com as coisas em geral? Ora, a verdade é tradicionalmente entendida como a conformação do conhecimento com seu objeto, mas, para tanto, é preciso é antes que o próprio objeto mostre-se como tal, posto que, de outro modo, ficamos sempre sem critérios para saber se nosso conhecimento corresponde a este, desde que só podemos acessar os objetos por meio de outros conhecimentos. Esta é a falta de critérios com que a pós-modernidade se depara. Mas, o problema aqui é pensarmos sempre mais na verdade da essência do que na essência da verdade. Diante da falta de critério acima exposta, temos que considerar, não a inexistência da verdade, mas, segundo Heidegger, temos que considerar que a verdade, em sua acepção primeira, não é representação justa do real, mas desocultação do ente, desvelamento conjuntural deste ente como abertura do mundo.

“Verdade” quer dizer a essência do verdadeiro. Pensamo-la a partir da recordação da palavra dos gregos. Alethea significa o não-estar-encoberto do ente. (1998, p.49-50) (...) Quando apreendemos, aqui e nos outros casos, a verdade como não-estar-encoberto, não acontece que nos refugiemos apenas numa tradução mais literal de uma palavra grega. Recordamo-nos daquilo que como não-experimentado e impensado, subjaz à essência da verdade que nos é familiar e que, por isso, cai em usura a essência da verdade no sentido de correcção. Consentimos, por vezes, na admissão de que, para provarmos e concebermos a correcção (a verdade) de uma proposição, teríamos, naturalmente, de retroceder até algo já manifesto. Não nos podemos, de facto, esquivar a esta pressuposição. Enquanto falarmos e pensarmos assim, compreenderemos a verdade apenas como correcção, a qual, certamente, requer ainda uma pressuposição, que nós próprios – o Céu saberá como e porquê – fazemos. (1998, p.51)

E o que significa este desocultamento do ente como tal onde a verdade manifesta-se? Significa o estar descoberto do ente que deixa ver o ente em seu estar aberto, retirando-o do velamento. A verdade não diria respeito à proposição, à linguagem, como normalmente se pensa, mas diria respeito ao próprio ente na medida em que este se fizesse presente no aberto. Tal verdade só seria possível com base no ser-no-mundo, desde que, para Heidegger, o homem seria a estância que o Ser necessita para sua abertura. O fenômeno originário da verdade diria respeito à constituição ontológica do ser-aí, pois descobrir o ente em seu desvelamento é constitutivo da sua abertura em um mundo no qual encontra-se lançado.

O niilismo pós-moderno é superado na relação estética originária com o real, onde este revela-se como possibilidade enquanto tal. Dessa forma, não há mais a busca desenfreada para conferir sentido ao sem sentido, e para transformar-se a imagem em essência, mas há antes, o desvelamento da essência no próprio vazio, assim ficamos diante do modo de estar no mundo autêntico Dasein, enquanto estância em si mesma aberta do Ser de que o Ser precisa para sua abertura, isto é, estância na qual continuamente vigora a abertura do ser, ou no qual se realiza a compreensão.

Parece que, na pós-modernidade, atingimos o limite dos questionamentos, o ponto que alguns chamam "o fim da história", e, então, nem

mesmo que nada é Absoluto podemos afirmar com propriedade, sentimos assim que nada podemos dizer mais, de fato, apenas podemos repetir - como em Manoel de Barros, "repetir, repetir até ficar diferente" - o que já foi dito, mas não com o mesmo peso, não com o estatuto de verdade, mas apenas como uma farsa, como uma cópia, uma encenação. Assim, a pós-modernidade condena-se às aparências, não temos mais critério para como as coisas são, tudo o que temos são as imagens, tudo o que temos é um grande espetáculo.

Face ao exposto, na sociedade contemporânea, o único critério de comportamento ético possível parece ser o chamado critério estético. Nestes termos, a ética é entendida como devendo trazer à reflexão e vivência do homem a sensibilidade, a emoção, a estética, preservando a autonomia dos acontecimentos em sua particularidade, sem as universalizações totalizantes de uma moral normativa geral. Entretanto, o que pode ser chamado de um exagero desbragado dessa idéia, presente na vulgarização de tal critério pela cultura da mídia pós-moderna, acaba acarretando também aspectos de permissividade ética, onde o único fundamento para um agir considerado correto é a sua aparência agradável inserida na sociedade de consumo.

1.2. – A QUESTÃO DA MEMÓRIA

Inicialmente percebemos que, se recorrêssemos à compreensão mais usual do termo memória, teríamos que nos conformar com a acepção de memória enquanto “faculdade de reter idéias”, ou ainda “lembrança”, “reminiscência”, “relato”, “escrito em que alguém dá conta de sua vida”, etc. Todas essas formas de compreender memória são, sem sombra de dúvida, aceitáveis. Entretanto, são por demais comprometidas ou com internalidade ou com a ordem mais comum do discurso. Significa: são por demais comprometidas com empregos já dados e, que, por isso, tornam muito difícil qualquer compreensão que não as já postas. Nessa medida, dificulta, no nosso entender, um aprofundamento da noção de memória como um conceito fundamental para a compreensão de qualquer linguagem.

Por outro lado, as noções acima anunciadas trazem consigo um compromisso firmado com uma determinada noção de tempo. Noção esta linear e unidirecional. Linear enquanto movimento gradativo, ponto a ponto, passo a passo.

Direcional enquanto movimento inequívoco do passado atravessando o presente em direção ao futuro. Ainda que se configurem a linearidade e a direcionalidade como perfeitamente admissíveis, no nosso caso, ao menos no início, essas noções não parecem propiciar elementos para o estudo a que estamos nos propondo.

Por este motivo, tornou-se absolutamente imprescindível para nós travar uma discussão com o conceito de memória, tentando tomá-lo numa perspectiva, por assim dizer, mais ontológica, como ponto de partida deste trabalho. Para isso, nos situaremos num empenho de entendimento da memória tal como este conceito se apresentava para os gregos.

A palavra memória provém do grego *mnhvmh* que diz, mais imediatamente, ação de se lembrar, o lembrar ele mesmo, aquilo que permanece no espírito, documentos, arquivos, preceito, prescrição. Se se decomposesse *mnhvmh* em *mnh-*, que diz, em última instância, unidade, e *-mh*, que pode dizer, se derivado do indo-europeu **méd*, governar, pensar, sonhar ou medir, teríamos que memória diria governar, pensar ou medir a unidade. Na sua forma alongada, já no grego, *mhn* diz meditar, refletir, inventar, mas também, velar. A partir daí pode-se entender memória como a instância de inventar, meditar, refletir e velar, no sentido, de cuidar, a unidade. É pela memória, retrospectiva e prospectiva, que o mito de cura = cuidar (mito fundamental para integrar o homem com o sujeito), a unidade se configura realidade. Como veremos a seguir, é com ela e por ela que o poder da unidade se estabelece no âmbito do próprio Olimpo, com a vitória de Zeus.

Por outro lado, a memória está associada a *Mnhmsuvnh* (Mnemósine), filha de *jOuranov* (Céu) e de *Gai~a*(Terra). Ela é, a um só tempo, personificação da memória e mãe das musas. Ela é onisciente. Segundo Hesíodo, ela sabe “tudo o que é, tudo o que será”.¹

É a ela que Zeus se une para fazer registrar sua vitória sobre Cronos e as forças da natureza.

Súbito clarão rompe o escuro da noite. O céu explode numa festa de estrelas. Risos e cânticos ressoam pelo espaço infinito. São os deuses que comemoram sua vitória sobre Cronos e as forças da natureza bruta. A dura batalha terminou. Já não há mais sangue sobre o mundo. Zeus é agora o rei do céu e da terra. Poseidon comanda os mares. Hades governa as

¹ Eliade, M. 1972: P. 108

profundezas dos mortos. Todo o poder do Universo está nas gloriosas mãos dos olímpicos.

Para tão grande triunfo, a comemoração de uma noite não basta, pensam os deuses. É preciso registrar a façanha na própria memória-tempo. É preciso cantá-lo para sempre a todos os cantos do mundo.

Cabe a Zeus engendrar os seres que haverão de celebrar a vitória através dos séculos. O rei do céu e da terra escolhe, para ajudá-lo na missão, a titânia Mnemósine, a própria Memória: nada seria esquecido quando dito por alguém gerado no seio dela.²

De certa forma, da passagem acima, pode-se depreender que Zeus institui, logo após a sua vitória definitiva, com a memória, um fator constituidor da tentativa de imortalização tanto de seus feitos quanto dele mesmo. Desse modo, a memória, no mínimo, passa a ser condição de possibilidade da constituição de um tempo que se conforma para além de uma noção de tempo mais imediata, mais comprometida com um plano meramente ôntico. A memória se configura, nesse caso, numa dimensão ontológica e transcendente, e significa também sinal ou monumento comemorativo, assim se coloca na dimensão do extra-ordinário, isto é do que foge ou rompe com a ordinariedade. É nessa medida que a memória é por excelência um constituidor de mundo. Ela é capaz de mundanizar e mundaniza, precisamente, na medida em que é possibilidade de transcendências de uma imersão completa no âmbito da natureza. É pela memória que se configura a possibilidade do estabelecimento da cultura. É colhendo e recolhendo que se estabelece a possibilidade da vigência do habitar. Como dizia Hölderlin:

*Plenos de méritos, mas sempre poeticamente,
o homem habita sobre a terra.³*

Ora, esta não é, por certo, uma maneira comum de se entender os modos de habitação. O projeto habitacional de Hölderlin envolve o poético, ou melhor, mais do que o envolve, o coloca como condição indispensável de possibilidade do habitar. O habitar do homem se dá de forma poética. A afirmativa é tão categórica e substantiva quanto radical. Poeticamente não é um entre outros

² Peçanha, J. A. 1973

³ Hölderlin F. 1967: p. 939.

tantos modos que o homem pode dispor para que habite e, sim, o modo, o “sempre”. O advérbio ganha valor substantivo e tem a força que lhe é conferida por uma dimensão de espaço-temporalidade transcendente. Significa: o sempre holderliniano, um tanto contraditoriamente, dis-põe o poeticamente no âmbito do ser, num espaço intersticial e num tempo intermitencial.

Configurando um determinado modo de presença, em que esta não se apresenta sempre explicitamente, sem que isso, no entanto signifique que este sempre possa ser de vez em quando, a estranheza deste verso-paradigma do poeta holderliniano vem, a nosso juízo, precisamente do sentido do advérbio sempre. Senão, vejamos: quando de alguma coisa se diz sempre, de início se compreende o sempre como ininterrupto como contínuo, este é o entendimento mais comum do sempre. Entretanto, se tomarmos o sempre poeticamente como indicativo de interrupção, de continuidade, a estranheza do verso holderliniano, ainda que perdure, permanece como mera substituição, isto é: o poeticamente é apenas um substituto excêntrico para outra forma de habitar qualquer. Por isso afirmamos que o sempre enunciado por Hölderlin tem uma outra dimensão, é um sempre permanente, como permanente é tudo aquilo que “fundam os poetas”. É uma permanência poética. Todavia, não é um sempre contínuo. É permanente enquanto fundante, enquanto espaço-temporalidade próxima à origem, mas é descontínuo, pois se fosse contínuo se localizaria no plano ôntico, no plano das realidades.

O sempre em questão, de certo modo, abandona a sua condição de advérbio de tempo, em sua adjunção com poeticamente, advérbio de modo, para ganhar um valor substantivo e, desse modo, substantivar o próprio advérbio de modo. Sempre poeticamente se transforma em o sempre-poeticamente, espaço-temporalidade propicia ao habitar humano. É precisamente por ganhar um valor substantivo que o sempre-poeticamente localiza o projeto habitacional de Hölderlin num plano diverso, num plano de busca, o de procura, de encontro, mas também de desencontro com o ser. O sempre-poeticamente é procura obstinada pelo fundamento e nisso reside a sua possibilidade de fundar, de criar, conseqüentemente de permanecer.

Justamente por articular consigo esta procura obstinada pelo fundamento é que a dimensão poética se configura como o modo essencial de realização de qualquer linguagem; é na constituição constante da possibilidade de permanência em qualquer situação, em qualquer contingência, que a dimensão

poética realiza mais essencialmente qualquer modo de presentificação da linguagem, e é nessa medida que ela se configura presença do extra-ordinário. À dimensão poética não é o estabelecimento de uma medida comum nem é tampouco a mais comum das vigências da linguagem. Por se conferir, e, em se conferindo, convocar o extra-ordinário, é aí que a dimensão poética é capaz de se instaurar na morada do homem e ao mesmo tempo instaurar o extraordinário como a morada do homem.

1.3. – A QUESTÃO DA LINGUAGEM

1.3.1. – A roupa nova do imperador/ a linguagem: o velar e o desvelar

Na narrativa de Hans Christian Andersen (1805-1875) diz-se que houve imperador que gostava tanto de roupas novas que passava mais tempo experimentando-as do que cuidando das outras coisas do reino. Isto propiciou que dois espertalhões surgissem em suas terras dizendo que produziam uma roupa que não apenas tinha cores deslumbrantes, mas que possuía uma qualidade única. Apenas as pessoas muito especiais poderiam vê-la e que somente aquelas destituídas de inteligência, que não estavam aptas para ocupar cargos no reino, diriam que a roupa era invisível ou que não existia.

Assim, estabeleceu-se um processo de seleção: o imperador poderia testar a inteligência de seus auxiliares, pois só os escolhidos eram capazes de ver a roupa invisível que ninguém via. Os falsos tecelões simulavam tecer panos no tear e exigiam dinheiro e fios de ouro em troca. Um dia, querendo testar a inteligência de seus auxiliares, o imperador pediu ao velho ministro que fosse ver como andavam as coisas. Lá chegando, seu principal auxiliar ficou perplexo, uma vez que os teares estavam vazios. Disse que não conseguia enxergar coisa alguma. Embora os trapaceiros fizessem comentários diante do tecido, ele ficou com receio de expressar o que realmente via, chegando a questionar-se a respeito de sua possível estupidez. E como temesse perder o cargo e os tecelões do nada cobrassem dele a visão que eles tinham, acabou declarando que o tecido era maravilhoso. Assim como o imperador, o ministro e outros auxiliares, estes por medo e aquele, por insegurança, abriram mão da verdade em benefício da palavra dos ambiciosos tecelões.

Quando o traje fica 'pronto', o imperador é induzido a experimentá-lo e observá-lo diante do espelho. Da mesma forma, continuou elogiando a peça, embora não visse coisa alguma. Quando seus auxiliares tiveram que fingir carregar o manto invisível no dia de sua exibição no palácio, a ousadia dos falsários se completou. Naquele momento, toda a corte se curvava diante do inexistente traje imperial, com a aprovação do próprio imperador e de seus auxiliares.

Mas, a mentira é revelada por uma criança, ao gritar que o rei estava sem roupa. O povo começa a abrir os olhos e concordar com a visão do garoto. Enquanto a multidão gritava, o imperador, acuado, tinha que levar aquela situação até o fim do desfile. Orgulhoso, continuou a andar, acompanhado pelo camareiro. Na verdade, no conto estão envolvidas questões sociais. A partir da observação inocente e da denúncia descompromissada de uma criança, o pacto de não se querer enxergar a verdade, com medo da opinião do outro, passa a não existir. A metáfora do “não ver” retratada no texto, escrito há dois séculos, incorporou-se ao inconsciente coletivo da pós-modernidade, em que as pessoas estão habituadas à servidão voluntária. Trata-se de um caso de cegueira social, provocada pelo inconsciente coletivo. Nesse sentido, a contribuição literária de Andersen é fundamental para que toda uma sociedade, através da interpretação do texto literário e a realidade, possam enxergar os problemas universais, inerentes ao ser humano.

1.3.2 - Linguagem e interpretação/linguagem poética

A linguagem não pode ser entendida em sua essência e concretude, isto é, não como sendo a identidade das línguas, mas, assimilando a idéia de que “ela não é, dá-Se” (Castro, 2004A, p.30). “A linguagem é a habitação do homem”, é isto o que diz Hölderlin. Uma habitação sem cômodos, portas ou janelas, que vai se estendendo além do limite do horizonte.

O ato de ler e de interpretar está vinculado à linguagem, com o sentido de buscar o caminho da verdade. A verdade se relaciona com o tempo e a historicidade do ser, inserido na comunidade. Diferentemente da linguagem racional, a linguagem poética leva o indivíduo a percorrer caminhos que estabelecem a idéia do que cada um é no mundo. “A linguagem poética é o vigor da comunidade histórica, enquanto memória do Ser. Ser e linguagem poética se co-pertencem e se auto-reverenciam”. (Idem, p.38). A esse respeito, presencia-se no conto de Andersen o vigor da linguagem da comunidade, uma vez que, por um lado, o silêncio, a fala inexistente, atinge a coletividade e, por outro, quando se constata a

verdade (a real visão), esta também adquire força, através da linguagem, transformando o comportamento daquela comunidade.

Segundo Gadamer 3 (texto s/d), o homem é marcado pela tradição, e a forma de estar no mundo comporta o passado como condição para o desenvolvimento da linguagem, a qual, num constante movimento de reinterpretação, constitui a realidade:

Em todos os nossos pensamentos e conhecimentos sempre já fomos precedidos pela interpretação do mundo feita na linguagem (...) Nesse sentido, a linguagem representa o verdadeiro vestígio de nossa finitude. A linguagem já sempre nos ultrapassou. O parâmetro para medir seu ser não é a consciência do indivíduo. Não existe consciência individual que pudesse conter sua linguagem Mas como existe então a linguagem? Com certeza não sem a consciência individual. Mas também não pela mera reunião de muitas consciências individuais. (p. 178)

Segundo o pensamento de Gadamer, estamos na história e não é possível nos situarmos fora dela. O que nos resta é a consciência do processo histórico e a interpretação do que nos condiciona como seres no mundo. Nesse sentido, considera que:

“A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos. Realmente o homem é o ser que possui linguagem, segundo a afirmação de Aristóteles. Tudo que é humano deve poder ser dito entre nós.” (p. 182)

Portanto, a hermenêutica filosófica de Gadamer incorpora tradição na história do ser - em que interpretar permite ser compreendido progressivamente como uma auto-compreensão de quem interpreta.

Na sociedade complexa contemporânea, como afirma Lipovetsky (2001), as pessoas não sabem mais com certeza quem elas são ou qual o papel delas dentro da sociedade. Encontram-se nuas, desveladas, sem o saberem. Isso porque os valores foram relativizados. Tal ocorreu, como se sabe, concomitantemente com o desenvolvimento da sociedade do lazer e do culto a

valores materiais e a decadência dos critérios religiosos ou racionalistas que determinavam tais valores, bem como da posição e do prestígio social decorrente dos mesmos.

Como se observa na narrativa de Andersen, o rei não percebe as conseqüências do seu ato de ‘não se vestir’. Como, provavelmente, não nota muitas outras realidades que atingem ou fustigam seus governados, preocupado apenas com suas vestes exclusivas.

1.3.3. – Linguagem e poiesis

Linguagem e interpretação são fatos inerentes à realidade humana. Ambas estão imbricadas, já que em toda manifestação da linguagem, a interpretação está presente. A ciência da interpretação, a Hermenêutica^{4[1]}, cuida de desvendar as metáforas que tecem a complexidade do texto poético. Sob a orientação ontológica de Martin Heidegger, os caminhos trilhados e que levam o leitor / hermeneuta à compreensão da palavra, devem ser inseridos na própria questão do ser. Nesse sentido, interpretando o pensamento de Heidegger, a linguagem favorece ao leitor a eclosão do ser em seu pensamento. Enriquece a expressão do ser no ente. Este se percebe sendo, à medida que se apodera da realidade/ fantasia presentes na poiesis.

A poesia, como os contos de fadas, o folclore e o humorismo (sátiras, charges, etc.) repetem na sociedade de hoje o paradigma de crítica social inventado pelos utopistas clássicos, como Thomas More e Campanella.

Sempre houve — e haverá? — imperadores e imperialismos que reagem às críticas severas dos cidadãos e da mídia. Talvez a sutileza da inocência infantil ajude a sacudir a surdez das inteligências e das vontades, que velam ou disfarçam os opressores de todos os naipes e que oprimem os indivíduos no mundo de hoje.

Este trabalho tem como objetivo maior fazer uma breve reflexão sobre o conto de Hans Christian Andersen, “A Roupas Nova do Imperador”, percebendo as

^{4[1]} *Hermenêutica* provém de Hermes (que significa *palavra*), o mensageiro e mediador. (CASTRO, p.43, 2004B)

interligações existentes entre o processo de velamento e desvelamento na manifestação da realidade poética e a orientação ôntica filosófica de Heidegger.

O conto de Andersen autor que sempre revelou preocupação com valores éticos, sociais, políticos e culturais transformando-os em temas sempre simples e profundos, de certa forma, repetia os comediógrafos latinos: *ridendo castigat mores* (castigar os costumes pelo risco).

1.3.4. – Hermenêutica e verdade

A palavra hermenêutica, arte da interpretação, está etimologicamente, de um lado ligada ao verbo grego *hermeneuein*, que significa: exprimir seu pensamento; fazer conhecer; interpretar, traduzir; comunicar-se, e de outro, ao deus Hermes. Este é um mito rico de significações, onde destacamos: mensageiro entre os deuses e os mortais; deus dos caminhos da luz e dos caminhos das trevas; revelador do conhecimento (mas nunca diz toda a verdade); ligado à alquimia e à adivinhação. De todos esses significados, o que predominou foi o veiculado pela tradução latina do termo grego: interpretação. Faz-se aí presente a ligação com a palavra e seu caráter fundamental de mediação. A hermenêutica, como o mito de Hermes, nos remete para a complexidade e riqueza de toda interpretação. “A interpretação é uma questão essencial” (Castro, 1994:18).

Na interpretação poética, o leitor tem igual importância do autor da obra, porque nela está em jogo a verdade do leitor. A esse respeito Castro afirma:

*O estudo da literatura não pode se reduzir à prática da leitura dos elementos sistemáticos do texto, da obra, aos seus aspectos formais e discursivos. Esse deve ser apenas o primeiro passo e a preparação para que a literatura enquanto **poesia/linguagem** aconteça. O **lugar** desse acontecimento não é o texto, não é a literatura, não é a interpretação: é o leitor. E em cada leitor de uma maneira absolutamente singular. Isso não quer dizer individual, mas, sim, nesse acontecimento o leitor, cada leitor, singularmente, se experiencia como realização da realidade, isto é, como a realidade que ele é. (p.51).*

A questão da verdade é colocada pela arte como ponto central. Interpretar uma obra é se dar conta de que esta é a manifestação do real em seu sentido e verdade. E melhor maneira de se perceber a arte é pela própria arte. É o que se chama de “Poética da poiesis”. (idem)

Nesse sentido, a arte representa e é representada por meio da própria arte, utilizando a interação entre a obra e o leitor como instrumento de construção da realidade singular e uma verdade, proveniente do encontro.

1.3.5.- A linguagem pós-moderna

O impacto da pós-modernidade na linguagem é um dos principais desafios para a compreensão do homem no mundo contemporâneo. O conseqüente empobrecimento dos discursos está diretamente ligado ao uso, ou mau-uso, das informações relativas ao mundo. Quanto maior e mais complexa a linguagem, maiores as possibilidades de compreensão e de análise da sociedade.

Linguagem tem tudo a ver com verdade. Existe a verdade política, econômica, pessoal, etc.. O contrário de verdade é mentira, embuste, trapaça e designações equivalentes. Na sociedade pós-moderna, muitos são os que imitam o monarca de Andersen. Para os mais pessimistas, toda a sociedade moderna está desvelada ou semi-desvelada: a nudez seria um componente de nossas instituições e das pessoas em geral.

Na sociedade atual, pós-moderna, segundo alguns autores, a diminuição dos jogos de uso das palavras interfere negativamente na possibilidade de superação de crises de incompreensão dos discursos. A capacidade de reformulação da língua define sua vitalidade e seu significado para o grupo social. Sendo natural o surgimento de crises lingüísticas e sua superação, segundo Emmanuel Carneiro Leão:

“É que uma língua só comunica se e na medida em que sua competência tiver sentido, isto é, enquanto puder articular as experiências inovadoras partilhadas pela

comunidade. Responder à pergunta se um discurso é ou não é significativo equivale a responder à pergunta: que dimensão da experiência comunitária ele exprime, consolida e transforma?”^{5[2]}

Desse modo, uma das críticas mais recorrentes quanto à linguagem na pós-modernidade é a perda dessa capacidade regeneradora e criativa. Carneiro Leão enfatiza que a importância da questão do sentido, a capacidade de interpretação da linguagem, prevalece sobre qualquer outra questão de validade ou eficiência lingüística.

A fim de conduzir esta pesquisa tendo como base a função da interpretação na criação poética, elucidamos o conceito da própria existência, segundo a visão de Martin Heidegger (1889-1976). Suas idéias filosóficas acerca da existência nos dão as noções do processo atual do homem e seu papel no mundo. Para isto, é necessário desenvolver o próprio conceito de mundo e como ele se manifesta para o homem.

A existência humana se faz a partir do reconhecimento dos fatos pelo próprio homem. Assim, o que está ao seu redor só passa a existir quando seus sentidos dão valor a tais fatos (objetos). É o que Heidegger denomina como constituição ontológica do “ser-no-mundo”. A forma primitiva do futuro, para o filósofo, localiza-se na existência histórico-temporal de onde decorre nossa localização da memória como elemento fundamental para a manutenção da existência humana.

Contudo, há que se entender que existir não se resume aos fatos aparentes, que se explicam tão somente dentro do saber metafísico e científico. O que configura a presença no mundo está contido em um processo mais abrangente da fenomenologia. Desse modo, o homem – ser ontológico – está ligado ao desenvolvimento das descobertas e posteriores associações que ele faz com o que o circunda.

O homem pode então introduzir esse conhecimento existencial no projeto de sua vida, e assim se apropriar da existência, fazendo-a efetivamente sua, tornando-se autêntico. Em resumo, o homem se faz em sua própria existência.

^{5[2]} LEÃO, Emmanuel Carneiro. A Pós-modernidade. (mimeo) 11 páginas, p.03-04.

Heidegger enfatizou a questão do ser e de seu aparecer ôntico, mais que a “cientificidade lógica”. Para ele, entre um mundo verdadeiro da ciência, concebida como universal e o mundo real, da vida, do tempo, o mais importante era buscar no ser a verdade. A fala, além, de outras estruturas existenciais, caracteriza os eventos do passado, do presente e do futuro que se manifestam para o homem, tornando a existência humana inteligível, tendo afirmado que “a linguagem fala, não o homem. O homem só fala quando corresponde à linguagem.” (HEIDEGGER apud CASTRO, p. 30).

O ser-no-mundo constitui fundamentalmente a pre-sença, a função desempenhada por este ente se enquadra no lugar da interpretação no homem como agente importante de em se conhecendo, conhecer o mundo.

Castro afirma que são múltiplos os caminhos de Heidegger que levam à interpretação da arte:

“O importante é realçar que as reflexões de Heidegger não são de maneira alguma uma aplicação das questões filosóficas à grande questão da poiesis. Muito pelo contrário. Ele relê e reencaminha suas questões tendo como horizonte a profundidade das experiências poéticas do ser, do mundo e do homem a partir das grandes obras de poesia e arte. É uma contribuição absolutamente original e em aberto, como toda obra de arte, onde se dá um encontro de poesia e pensamento falando do mesmo, embora isso de maneira alguma queira dizer que são a mesma coisa. Pois como já disse o pensador Aristóteles: A experiência do ser se diz de muitas maneiras”. (p.2)

Localizado o homem nesta condição de presença num universo o mais geral possível – segundo seus referenciais – podemos reconhecer no ambiente da linguagem poética a construção de uma relação interpretativa, onde nascem os significados segundo o encontro do leitor e os versos.

Cabe ainda ressaltar uma colocação pertinente à questão da interpretação: a dinâmica de desvelamento e velamento do texto poético. Em relação a esse aspecto, Castro (2005) afirma que:

“A caracterização do texto poético é muito complexa. Já começa pelas diferentes denominações. Podemos falar em texto poético, artístico, literário, ficcional, sem nos referirmos à possibilidade de

*denominar como texto as diferentes manifestações artísticas.(...) Outra distinção necessária e corrente seria entre texto e obra. Texto tem muitos conceitos e não pode simplesmente ser confundido com a escrita. Obra é certamente mais ampla que texto, pois uma obra pode ser constituída de diferentes textos. (...) A caracterização do texto poético, enquanto obra, pode abarcar as demais denominações, quando se compreendem a partir do que lhe é essencial. Mas há uma denominação que precisa de uma distinção: texto ficcional. Esta denominação inclui obras artísticas e não artísticas. O termo ficção vem do particípio latino fictum, do verbo fingere, que tem quatro significados básicos: fingir, mentir; formar; educar; imaginar. A etimologia de **fingere** mostra um sentido mais profundo. Indica o ato pelo qual se molda, dá aparecimento e estabelece um limite de algo diante do vazio. A esta tensão de manifestação de algo, de um ente, a partir do que se vela e oculta é que diz o texto/tecido poético-ficcional. Há, pois, uma dinâmica de desvelamento e velamento. O vigor dessa dinâmica é o agir. Esse agir essencial foi denominado pelos gregos como **poiesis**.”*

Dessa forma, o agir leva à compreensão da essência do ser. A linguagem da interpretação aproxima o homem, como sendo o que é, e a poesia, e, por conseguinte, dá a idéia de que a essência da língua não se esgota na significação posto que, para isso é preciso pôr-se em movimento.

A linguagem, a leitura e a interpretação estão interligadas.

Segundo o professor Manuel Antônio de Castro, em seu estudo Caminho para a Linguagem, citando Humboldt,

“Não se deve ver a linguagem como um produto morto e, sim, como uma produção. Deve-se abstrair a linguagem da idéia, de tudo que ela efetiva como designação de objetos e transmissão de entendimentos, e reconduzi-la para a sua origem intrínseca e intimamente relacionada com a atividade interior do espírito e sua mútua influência”. (p. 197)

Nada mais verdadeiro sobre a linguagem como produção do que o conto de Andersen que soube lidar com o gênero conto de fadas, tanto para encantar crianças como para exercer sua veia crítica em relação à sociedade do seu e do nosso tempo. O seu conto ontológico sobre o Rei Nu (“As Roupas Novas do Imperador”) já serviu de suporte para muito crítico das sociedades e dos costumes.

Para nós, envolvidos com as tramas e urdiduras da lingüística, Andersen constitui um paradigma conotativo, para ser usado dentro e fora da sala de aula.

O velar e o desvelar que se erigem em símbolos fundamentais do famoso conto. Enquanto o monarca se desvela, o público, tanto os nobres como o povo simples se deixam velar pela mídia da época. Mídia altamente eficaz, pois apoiada pela viva voz e o boca-a-boca. (Eis aí, mais uma vez o poder da linguagem).

Esta influência vitoriosa dos pilantras que velaram/ desvelaram o soberano faz refletir sobre a fragilidade dos ouvidos humanos, incessantemente, bombardeados pelas fontes de informação. Uma mentira repetida mil vezes se transforma em verdade, dizia Goebels, o grande desvelador da propaganda nazista.

Uma pergunta eclode veemente: por que todo o povo se vela enquanto o rei se desvela? Uma resposta apenas nos consola: a verdade não se vela para sempre. Em algum momento, pela boca de uma criança ela se desvelará e destruirá todas as mentiras por mais vestidas que sejam pela propaganda imperial ou imperialista.

No início deste trabalho servimo-nos do pano de fundo oferecido por Affonso Romano de Sant'Anna. Ao encerrá-lo, as perplexidades do poeta mais uma vez podem ser invocadas. Pergunta ele: "O rei está nu ou não está nu? A veste real existe ou não existe? Ou tudo não passa de 'cegueira temporária' dos que assistem ao desfile do monarca pelas ruas de sua cidade? "

No desfile de nossas cidades, por onde trafegam contrafações de todo tipo cabe-nos perguntar: a sociedade está nua ou não está? Os governantes estão nus ou não estão? Na sociedade brasileira não é necessário recorrer a fábulas, embora a linguagem das mesmas seja altamente pedagógica.

Certamente as reflexões sobre linguagem, que permearam o presente trabalho nos revelam que a força das palavras não é um mito, não é uma fábula, não é uma história de princesas e reis. A palavra, sinônimo de verdade, deve ser uma veste a nos cobrir. Vamos todos nos vestir: monarcas e plebeus.

II – COM A MÃO NA MASSA

Capítulo 2 – A QUESTÃO LITERATURA INFANTO-JUVENIL

*“deixar a criança acontecer é o grande desafio da literatura infantil”
Manuel Antônio de castro*

2.1. – Ficção e literatura infantil

Segundo o professor M. A. de Castro (1994:131), a teoria literária não é, a priori, um código de julgamento e classificação das obras de literatura. As produções literárias é que a compõem e, por isso, está sempre aberta ao que eclode das obras. Portanto, deve conviver com toda produção e, nessa convivência explicitar suas dimensões não interessando o adjetivo que vista a obra de literatura, no caso, a chamada literatura infantil.

M.A. de Castro (1994:131-136) coloca o problema da literatura infantil sob a perspectiva da teoria literária, pois cabe a esta questionar e encaminhar todos os questionamentos da literatura infantil.

Cabe à teoria literária num primeiro aspecto encaminhar a compreensão do que seja literatura, ou melhor, a literariedade da literatura; delinear a compreensão de uma possível literatura infantil.

Antes de tratarmos da literatura infantil deveríamos tratar do fenômeno literário. O termo infantil pode denominar uma faixa etária dentro da escala: criança, adolescente, jovem, adulto, velho, estando desta forma relacionada à apreensão externa da existência enquanto marcação cronológica; indicar um período do processo educacional.

O fenômeno da literatura infantil não pode, entretanto, submeter-se a critérios externos seja de marcação cronológica, seja do processo educacional. A literatura infantil pode e deve ser compreendida no campo específico da literariedade.

Observemos o que diz a palavra infantil, pois falar de literatura é lutar com palavras. Infantil compõe-se do prefixo in (que indica negação) e de fanilis que significa dizer, predizer, celebrar em poesias. Aqui há um paradoxo que pode ser

resgatado: a criança embora ainda não exercite o sistema de signos, ela mora e se movimenta à luz da Linguagem. A criança, embora ainda não fale, faz suas efabulações. O verbo fabular ou efabular tem o mesmo radical da palavra infantil, o verbo fari. Logo, o sentido profundo do verbo fari não se confunde com o simples falar ao nível da língua, mas remete para a Linguagem, onde a criança eclode no que é e onde a realidade se manifesta.

Nesta perspectiva, podemos plenamente falar em literatura infantil. No âmbito da Linguagem, pode-se compreender o significado de infantil, enquanto faixa etária e fase do processo educacional, porque já não são algo externo ao homem, à criança, mas acontecimentos no processo de manifestação daquilo que ela é.

Segundo Castro, só podemos chegar a tal conclusão, após especularmos o que seria o fenômeno literário. O fenômeno literário, a literariedade continua a desafiar o homem que pensa. Ao abordá-lo podemos ser conduzidos ao fabuloso.

Os infantes fabulam, bem como alguns adultos. Constroem narrativas fabulosas, imaginárias, ou, ficcionais. Impróprio falar em ficcional, pois ficcional não é um gênero e, sim, a própria essência da literariedade. Toda literatura é infantil se for, radicalmente, ficção. É na linguagem e não no discurso que o homem mora e cresce.

O literário é uma obra ficcional; ficção deriva do latim *fingere* que apresenta quatro acepções inter-relacionadas: formar, educar, imaginar, fingir ou dissimular. Imaginar e fingir parecem ser as que melhor traduzem o que correntemente se entende por ficção. Porém, só as reuniões das quatro acepções podem apreender adequadamente a ficção literária. Como formar, a ficção remete para o dado mais profundo do fazer literário, da *poiesis* . A ficção constitui-se enquanto forma, como qualquer outra realidade. Formada, constituída, ela adquire uma realidade ficcional. A forma ficcional, literária deve ser entendida como presença.

Para que se entenda melhor a ficcionalidade é preciso atentar para o terceiro significado de *fingere* : imaginar. O imaginar é o contraponto de formar. Este contraponto indica a presença da tensão do limite e do ilimitado, a diferença e da identidade, da língua e da linguagem.

Formar sem imaginar origina os formalismos; já o imaginário irrompe em produções. A presença marcante e irrefreável do imaginário é o que caracteriza

fundamentalmente a literatura infantil. Na criança o sonho é realidade e a realidade é o sonho; a realidade é o imaginário e o imaginário é a realidade. Pelo imaginário o homem consome a sua humanização, na medida em que manifesta o sentido do que ele é. Isso se chama libertação. Na realidade ficcional literário imaginar é o real vigorando. Qualquer estudo mais aprofundado da ficção da literatura, não exclui a literatura infantil, mas, sim, nela se faz presente plenamente, pois nela, quem fala é a Linguagem e não a língua.

É importante não confundir o imaginário da literatura com ilusão, que coisifica e aliena o homem, pela manipulação de estereótipos ideológicos, não promovendo o descortinar do sentido de ser do homem. Já o imaginário da literatura humaniza-o, liberta-o.

O formar e o imaginar promovem o surgimento do sentido do verbo fingere como educar. Palavra esta hoje com significação estática. Educar não diz somente transmitir conhecimentos ou soluções culturais acumulada. Educar, em seu sentido originário e radical diz: ex-: para fora, e ducere; conduzir, levar. Educar é conduzir para fora, fazer desabrochar, eclodir o ser humano que cada um é, e não abarrotá-lo com conhecimentos externos.

Toda ficção literária, toda literatura infantil articula o formar e o imaginar no educar. Já o fingir, caráter fictício da ficção, enquanto narrar é a própria tensão manifestada do formar e do imaginar.

O fingir da ficção, quase sempre, enche de graça, e de prazer o leitor, num envolvimento lúdico que o simplesmente falso jamais explicaria. A ficção nos remete assim, para o homem em sua essência, em que o lúdico profundo é a luz visível da verdade.

2.2. - A criança e a literatura

Para encaminhar o problema da literatura infantil, esbarramos com quantidade de pré-conceitos existentes sobre tal literatura. Partindo de que literatura é ficção, na exploração de que seja ficção, M. A. de Castro (1994:136-143) prefere encaminhar resposta e não equacioná-lo já que seria contraditório ao fenômeno da pro-cura.

A ficção é um elemento natural na criança, nela tem liberdade de movimentos de inserção e expansão espacial; ela realiza e transfigura o real, com ela o fluir se temporiza e o sonho é vida. Na ficção da criança, os sons viram música, as tintas cores, os sinais realidades e os circunstantes uma casa onde sonha vivendo e vive sonhando.

A criança-sonho dispõe de um espaço e um tempo, sua moradia não é o espaço-tempo que faz o infantil.

Diante de um texto, uma obra, a priori se supõe que haja criação. Para compreender melhor o que seja criação procuraremos fazer um caminho de dentro para fora, convivendo com ela concretamente. Em toda criação sujeito e um sujeito crescendo, tensionalmente. O crescimento se dá na tensão da criança-imaginária e da criança-discurso. O vigor desta tensão dialética se manifesta pelo que a criança é imaginando, discursando.

O imaginário do discurso acontece na ficção. Na criança convivem harmoniosa e integralmente a ficção e o real. O infantil tem como elemento natural o imaginar que é contraponto do formar. Este contraponto indica a presença de tensão do limite e do ilimitado, do discurso e do imaginário, do homem e do real. O formar sem o imaginar origina os formalismos provocando desvios sobre o fazer literário. O fazer literário se realiza quando o imaginário irrompe em produções: formas que deixam o imaginário se expor silenciosamente. A literatura infantil se caracteriza pela presença marcante e irrefreável do imaginário, pois o imaginar na realidade ficcional-literária é o real vigorando.

“É pelo imaginar que o homem consuma sua humanização” (Castro, 1994:139) fazer ficcional (fingere, em latim), já visto como formar e imaginar comporta um outro significado: o educar, faceta esta complexa. É preciso fazer distinções, pois muitos ainda misturam as duas coisas que, embora ligadas são muito diferentes. Confundem o que é literatura com o que se faz com a literatura.

Quando a literatura passa a ser vista como uma peça funcional, que serve à instituição como forma de instrução, esta prática traz conseqüências desastrosas. Claro que a literatura, por ser o que é, se presta a esse uso e função, mas não pode ser reduzida a isto e, muito menos justificá-la a partir disso.

A instituição escolar sendo uma estrutura afirmada pela instituição assegura e assinala a permanência do grupo social. Sendo a instituição uma estrutura, é fácil compreender a sua relação com a instrução. Tanto a estrutura como

a instrução têm origem comum: o verbo construir. Instruir é despir, pôr em ordem, enunciar, formar, estruturar. Construir nos lembra sempre a mão do homem superpondo materiais, mas muito mais fazendo eclodir um lugar como espaço e tempo de uma habitação.

Quando isto acontece, o homem instituiu (instituere), isto é, está em (stare .Situare tem a mesma raiz de stare), localiza-se temporal e especialmente.

Tal lugar identifica, como mundo cultural o grupo social histórica e geograficamente. Defender tal identidade é proporcionar a continuidade social. Instruir é assegurar a posse do discurso.

Ainda de acordo com M. A. de Castro (1994:140-143), a literatura e o sistema escolar têm um núcleo comum: a presença da necessidade do discurso. Aqui entra o elo de ligação originário ao sistema escolar e à literatura: o educar.

Educar é mais que instruir. A escola só se compreende e se justifica se serve à educação. Esta não é um objetivo da instituição escola, mas a sua razão de ser e sua força propulsora. Para isso ela impõe um discurso.

A literatura se institui também adquirindo forma num discurso. Mas não só. Tal discurso só será literário quando em tensão com o imaginário. O educar se manifesta e nos remete para essa tensão. Educar, em seu sentido originário e radical, significa: ex-(para fora) e ducere (conduzir). Logo, educar é conduzir para fora o ser humano, e não, levar para dentro conhecimentos exteriores.

Esse “para fora” não indica um deslocamento espacial como quem sai de uma sala para um pátio. O para fora indica o vigor de manifestação, pelo qual os homens apropriam-se de um tempo e de um espaço, deles fazem sua habitação, sendo o que são: seres ex-istentes.

A instituição pela instrução realça o estático (stare: estar, pôr em ordem). A educação, impulsionada pela ex-istência, mostra que o homem está sempre fora de, além de, não é estático (ex-tare; ex-istire). Educar ou conduzir para fora é levar, pela libertação, à plenificação da forma (presença), por força do imaginário, onde o for-moso (pleno de forma: Belo) e o Bem (integração da diferença) se integram. É fazer desabrochar em plenitude cada ser humano, dentro das tensões, das instituições sociais.

Um grupo social se realiza e afirma, não quando promove a uniformidade dos homens, mas quando promove as diferenças pessoais em tensão com a identidade.

Torna-se, claro, portanto que toda ficção literária infantil articula o formar e o imaginar no educar. Por isso, toda ficção é educativa.

Na criação articulam-se tensional e dialeticamente um sujeito/ imaginário e um sujeito/ forma. Impulsionada por essa tensão, surge o educar da ficção, por força da existência. Concretizada no narrar, que dissimula e finge, a ficção manifesta as contradições do homem: ao mesmo tempo imaginação e forma, verdade e não verdade, sujeito e sujeitoado: criação.

2.3. – A criança e os contos de fadas

Para Bruno Betelheim, os contos de fadas permanecerem durante muito tempo esquecidos, desprezados e banidos sob a alegação de irreais e selvagens ou por serem as suas tramas altamente dramáticas.

No momento em que a psicanálise desmistifica a “inocência” e a “simplicidade” do mundo da criança, os contos de fada voltam a ser lidos, discutidos, exatamente por descreverem um mundo pleno de experiências, de amor, de selvageria e de ambivalências. A psicanálise veio provar que, ao contrário dos contos modernos, que “escondem” das crianças experiências negativas como a morte e outras situações. Essa identificação dos filhos com bruxos, monstros, madrastas os tornarão menos agressivos e passarão a amar os pais de maneira mais saudável. O conto desmancha as fontes de agressão progressiva, acarretando um melhor relacionamento social da criança.

É reconhecendo que a maior contribuição dos contos de fada é na área emocional, cumprindo quatro tarefas: fantasia, escape, recuperação e consolo. Através deles, a criança desenvolve a sua capacidade de fantasia; adquire condições, “escapes” necessários que falam aos seus medos internos, a como vencer a rejeição (em “João e Maria”), a resolver os conflitos edípicos com a mãe (em “Branca de Neve”), ou a rivalidade com os irmãos (em “Cinderela”) ou o sentimento de inferioridade (em “As três plumas”).

Ao aliviarem as pressões exercidas pelos problemas acima citados, a criança perceberá que sempre há saída para situações difíceis e encontrará

coragem para lutar por valores amadurecidos e terá condições de ter uma crença positiva na vida.

2.4. – A luta pelo significado

Para que possamos ter uma verdadeira consciência de nossa existência, segundo B. Betelheim(2005:11), a tarefa de mais difícil realização é a de encontrar significado para nossa vida. Essa consciência não é subitamente adquirida numa certa idade, e nem mesmo, às vezes, quando se atinge a maturidade cronológica. A maturidade psicológica serve então à aquisição da compreensão, que seguirá do significado da própria vida.

A sabedoria não rompe inteiramente desenvolvida como diz o mito antigo (Atenas saindo da cabeça de Zeus), porém é construída por pequenos passos a partir do conhecimento mais irracional. Infelizmente muitos pais querem que a mente dos filhos funcione como as suas. Como se uma compreensão madura sobre nós mesmos e o mundo, e novas idéias sobre o significado da vida, não tivessem que se desenvolver tão lentamente quanto nossos corpos e mentes.

Tanto hoje como no passado, a tarefa mais difícil e mais importante na criação de uma criança é ajudá-la encontrar significado na vida. Para isso, devemos acreditar que daremos uma contribuição significativa para a sua vida.

Este sentimento é importante e necessário para que ela esteja satisfeita com a vida, e com que está fazendo. Para não ficar à mercê dos acasos da vida, ela deve desenvolver seus recursos interiores de modo que suas emoções, intelecto e imaginação se ajudem e se desenvolvam mutuamente, pois só a esperança no futuro poderá sustentá-la nas adversidades que todos nós encontramos, inevitavelmente.

Bruno Betelheim atuou como educador terapeuta de crianças gravemente perturbadas, cuja tarefa principal foi a de restaurar o significado em suas vidas. Para ele, se as crianças fossem criadas de um modo que a vida fosse significativa para elas, não necessitariam de ajuda especial (2005:12). Nesta tarefa nada é mais importante do que o impacto dos pais e das pessoas que cuidam das crianças, em segundo lugar vem nossa herança cultural, quando transmitida de

maneira correta. A literatura canaliza melhor este tipo de informação quando elas ainda são novas.

O autor diz estar insatisfeito com quantidade de obras que há para crianças, pois não conseguem estimular, nem alimentar os recursos de que ela mais necessita para lidar com os problemas interiores. Os livros e as cartilhas solicitadas nas escolas são destinados ao ensino de habilidade necessária, independente do significado. Assim a aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante a sua vida.

A pior característica destes livros infantis e que logram a criança no que ela deveria ganhar com a experiência da literatura: o acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para ela em cada estágio de seu desenvolvimento.

Uma história de valor e aquela que prender a atenção da criança, a entrete e desperta a sua curiosidade. Porém, para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação ajudando-a a desenvolver seu intelecto e tornar claras as suas emoções; harmonizar suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e sugerir soluções para os problemas que a perturba.

Enfim, deve de uma só vez, relacionar-se a todos os aspectos de sua personalidade sem menosprezá-la, dando crédito as suas qualidades e promovendo nela a confiança em si e no futuro.

Sob todos os aspectos citados acima, nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança quanto para o adulto do que os contos de fada folclóricos. Na verdade, esses contos ensinam pouco sobre as condições específicas na vida moderna sobre a sociedade de massa; pois foram escritos muito antes que ela existisse. Porém, através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas em qualquer sociedade e em qualquer momento de sua vida.

Justamente por a vida ser freqüentemente desconcertante para a criança, ela necessita de idéias sobre a forma de colocar ordem na sua casa interior e, conseqüentemente, criar ordem na sua própria vida. Ela necessita de uma educação moral que, de modo sutil, a conduza às vantagens do comportamento moral correto e significativo e, não, através de conceitos éticos abstratos.

Tudo isso é encontrado nos contos de fada folclóricos. O próprio poeta alemão Schiller escreveu: “Há maior significado profundo nos contos de fadas que me contaram do que na verdade que a vida ensina”. (Piccolomini, III, 4).

Através dos séculos, milênios, os contos, ao serem recontados, foram ficando cada vez mais refinados e passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge tanto a mente ingênua da criança, quanto à do adulto, sofisticada.

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, a pré – consciente e à inconsciente. Estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes.

Lutas contra dificuldades graves na vida são inevitáveis, pois fazem parte da existência humana e, aqui, a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança é múltipla, permitindo que ela não se intimide, mas se defronte de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes, injustas. Desta forma, ela dominará os obstáculos e sairá vitoriosa.

As histórias “modernas” ou “fora de perigo” como são chamadas não mencionam a morte, o envelhecimento, os limites da nossa existência, nem o desejo pela vida eterna. O conto de fadas tradicional, no entanto, confronta a criança honestamente com as questões acima citadas, pois simplifica as situações, os personagens são mais típicos do que únicos, o bem e o mal são tão onipresentes quanto às virtudes, a punição ou o temor dela é apenas um fato limitador de intimidação do crime.

O fato de a virtude vencer no final não é o que promove a moralidade, mas de o herói ser mais atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Face a essa identificação, a criança imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações e, triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa.

Bruno Betelheim espera com o estudo acima que uma compreensão própria dos méritos únicos dos contos de fadas, induza cada vez mais pais e professores a conferir-lhes novamente o papel central que tiveram na vida da criança durante séculos.

2.5. – Os contos de fada e a perplexidade existencial

Torna-se necessário segundo Betelheim (2005:16), que a criança entenda o que está se passando dentro do seu inconsciente para que possa dominar os problemas psicológicos próprios do crescimento: superar as decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades com os irmãos, ser capaz de abandonar dependências infantis (como chupar o dedo, chupeta...), obter um sentimento de individualidade e de autovalorização e um sentido de obrigação moral. Ela pode atingir essa compreensão e, com isto, a habilidade de lidar com as coisas, não através da compreensão racional da natureza, e conteúdo do seu inconsciente, mas ruminando, reorganizando e fantasiando sobre elementos adequados da história em resposta a pressões inconscientes.

A crença que prevalece no país é que a criança deve ser distraída do que mais a perturba: suas ansiedades sem forma e sem nome, suas fantasias caóticas, raivosas e, mesmo, violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria ser exposta ao lado agradável das coisas. Porém, a visão unilateral nutre o cérebro apenas de modo unilateral, e a vida real não é só agradável.

A cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado escuro do ser humano não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista. A própria psicanálise é encarada como tendo o propósito de tornar a vida fácil. O que seu fundador pretendeu, no entanto, foi capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo. Freud prescreve que só lutando corajosamente contra as adversidades é que o homem pode ter sucesso em extrair um sentido para sua existência.

Hoje, as crianças não crescem mais dentro da segurança de uma família numerosa, ou de uma comunidade bem integrada. Por isso, mais ainda do que na época em que os contos foram escritos, é importante prover a criança moderna com imagens de heróis que partiram para o mundo sozinhos e que, apesar de inicialmente ignorando as coisas últimas, encontram lugares seguros no mundo seguindo seus caminhos com uma profunda confiança interior.

O herói do conto, assim como a criança, mantém-se por algum tempo em isolamento, assim como a criança moderna com frequência se sente isolada. O herói é ajudado por estar em contato com coisas primitivas: um animal, uma árvore, a natureza – da mesma forma como a criança se sente mais em contato com esses elementos que o adulto.

O destino desses heróis convence a criança de que, como eles, ela pode sentir-se rejeitada e abandonada no mundo, tateando no escuro, mas, como eles, no decorrer de sua vida, serão guiados passo a passo e receberão ajuda quando necessário.

Hoje, ainda mais que no passado, a criança precisa do reforço oferecido pela imagem do homem isolado que, contudo, é capaz de conseguir relações significativas e compensadoras com o mundo ao redor.

2.6. – O conto de fadas: uma forma artística única

Conforme já foi apresentado anteriormente, os contos de fadas, além de divertir, fazem com que a criança conheça a si mesma e desenvolva a sua personalidade. Oferece significados em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à sua vida. O prazer que ela experimenta ao ouvir um conto de fadas, o encantamento que sente não vem do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte (Betelheim,2005:20). O conto de fadas não poderia ter o seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e, antes de tudo, uma obra de arte.

Os contos de fada são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede em toda grande arte, o significado mais profundo dos contos de fadas será diferente para cada pessoa em diferentes momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto, dependendo de seus interesses e necessidades no momento. É comum, a criança

querer voltar à mesma história, pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.

Como obras de arte, os contos de fadas apresentam 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 nos contos de fadas e, através deles, é comunicada à mente infantil.

2.7. – O conto de fadas x o mito / otimismo x pessimismo

Platão, que entendeu possivelmente a formação da mente humana melhor que alguns de nossos contemporâneos, que desejam suas crianças expostas apenas a pessoas e acontecimentos cotidianos "reais" – sabia o quanto as experiências intelectuais contribuem para a verdadeira humanidade (Betelheim, 2005:45-52). Ele sugeriu que os futuros cidadãos de sua república ideal começassem sua educação literária com a narração dos mitos, em vez de meros fatos ou os ditos ensinamentos racionais. Mesmo Aristóteles, o mestre da razão pura, disse: "o amigo da sabedoria é também amigo do mito".

Os pensadores modernos que estudaram os mitos e os contos de fada de um ponto de vista filosófico ou psicológico chegaram à mesma conclusão, independente da sua persuasão original. Eliade, por exemplo, descreve estas histórias como "modelos para o comportamento humano que, devido a este fato, dão significação e valor à vida". Traçando paralelos antropológicos, ele e outros sugerem que os mitos e os contos de fadas se derivam de ou dão expressão simbólica a ritos de iniciação ou outros ritos de passagem - tais como a morte metafórica de um velho e inadequado "eu", para renascer num plano mais elevado de existência. Ele sente que esta é a razão destes contos encontrarem uma necessidade sentida de modo intenso e serem transmissores de tanto significado profundo.

Outros investigadores com uma orientação psicológica profunda, enfatizam as semelhanças entre os acontecimentos fantásticos dos mitos e contos de fadas e os dos sonhos e devaneios adultos – a realização de desejos, a vitória sobre todos os competidores, a destruição de inimigos – e concluem que um atrativo

desta literatura é que ela exprime o que normalmente impedimos de chegar à consciência.

Há, certamente, diferenças bem significativas entre os sonhos e os contos de fadas. No primeiro, a satisfação dos desejos é disfarçada, enquanto nos contos de fadas é expressa abertamente. Os sonhos são resultados de pressão interna que não encontram alívio. O conto de fadas faz o oposto: ele projeta o alívio de todas as pressões e não só oferece formas de resolver os problemas, mas promete uma solução “feliz” para eles.

Nós não podemos controlar o que se passa em nossos sonhos, embora nossa censura interna influencie no que podemos sonhar, este controle ocorre em nível inconsciente.

O conto de fadas, por sua vez, em grande parte resulta do conteúdo comum consciente e inconsciente tendo sido moldado pela mente consciente, não de uma pessoa especial, mas do consenso de várias a respeito do que consideram problemas humanos universais, e o que aceitam como soluções desejáveis. Se todos esses elementos não estivessem presentes num conto de fadas, ele não seria recontado por gerações e gerações. Nenhum sonho poderia despertar tal interesse persistente, a menos que fosse forjada em mito, como a história dos sonhos do faraó interpretada por José na Bíblia.

Existe uma concordância geral de que os mitos e os contos de fadas falam-nos na linguagem dos símbolos representando conteúdos inconscientes. Seu apelo é simultâneo à nossa mente consciente e inconsciente, a todos os seus três aspectos: id, ego e superego – e, à nossa necessidade de ideais de ego também. Por isso, é muito eficaz; e no conteúdo dos contos, os fenômenos internos psicológicos recebem corpo em forma simbólica.

Não existem apenas semelhanças essenciais entre os mitos e os contos de fadas; há também diferenças inerentes. Embora as mesmas figuras exemplares, situações e acontecimentos miraculosos se encontrem em ambos, há uma maneira crucial na maneira como são comunicados.

Colocado de forma simples, o sentimento dominante que um mito transmite é: isto é absolutamente singular; não poderia acontecer com nenhuma outra pessoa, ou em qualquer outro quadro; os acontecimentos são grandiosos, inspiram a admiração e não poderiam possivelmente acontecer a um mortal como

você ou eu. A razão não é tanto pelo fato dos eventos serem miraculosos, mas porque assim são descritos.

Em contraste, embora as situações nos contos de fadas sejam com freqüências inusitadas e improváveis, são apresentadas como comuns algo que poderia acontecer a mim ou a você quando estivesse caminhando na floresta. Mesmo os mais notáveis encontros são relatados de maneira casual ou cotidiana.

Uma diferença ainda mais significativa entre as duas espécies de história é o final que, nos mitos, é quase sempre trágico, enquanto feliz nos contos. Por esta razão algumas das histórias mais conhecidas, encontradas nas coleções dos contos de fadas, não pertencem realmente a esta categoria.

Por exemplo: “A menina dos fósforos” e “O soldadinho de chumbo”, de Hans Christian Andersen são lindos, porém extremamente tristes: eles não transmitem o sentimento de consolo final característico dos contos de fadas.

Ainda segundo Betelheim (2005:45-47), o mito é pessimista, enquanto a história de fadas é otimista, mesmo que alguns traços sejam bastante sérios. É esta a diferença decisiva que separa o conto de fadas de outras histórias, nas quais igualmente ocorrem coisas fantásticas, em que o resultado é feliz devido às virtudes do herói, à sorte, ou à interferência de figuras sobrenaturais. O pessimismo dos mitos é soberbamente exemplificado no paradigmático mito da psicanálise, a tragédia de Édipo.

Quaisquer que sejam os acontecimentos estranhos que o herói dos contos de fadas vivencie, eles não o tornam sobre – humano, como ocorre com o herói mítico. Esta humanidade real sugere a criança que, seja qual for o conteúdo dos contos de fadas, não são mais que elaborações fantasiosas e exageradas das tarefas com que ele tem de se defrontar, dos seus medos e esperanças.

A sabedoria psicológica dos tempos responde pelo fato de cada mito ser a história de um herói particular: Teseu, Hércules, Beoulfo, Brunhilda. Não só estes personagens míticos têm nome, como também são ditos os nomes de seus pais e de outras figuras principais no mito. Não funcionaria chamar o mito de “O homem que imolou o touro”, ou o de Miobe como “A mãe que teve sete filhas e sete filhos”.

O conto de fadas, por sua vez, torna claro que fala de cada homem, pessoas muito parecidas conosco. Alguns títulos típicos: “a Bela e a fera”, “O pequeno príncipe”, “O patinho feio “ cujos protagonistas são referidos como “uma

moça”, “o irmão mais velho“,etc.. Se aparecem nomes próprios, são gerais ou descritivos. As fadas, feiticeiras, madrastas e madrinhãs permanecem da mesma forma, sem nomes, facilitando, assim, as projeções e as identificações.

Os heróis míticos são obviamente de dimensões sobre-humanas, um aspecto que não ajuda a tornar as histórias aceitáveis para as crianças. De outra forma, a criança seria sobrepujada pela exigência implícita de imitar o herói em sua própria vida. Os mitos não são úteis na formação da personalidade total, apenas na do superego. A criança sabe que não pode pôr em prática a virtude do herói, ou igualar seus feitos; tudo o que pode ser esperado dela é que imite o herói em algum grau; por conseguinte, a criança não é derrotada pela discrepância entre seu ideal e sua própria pequenez.

Já, os heróis reais da história, tendo sido gente como nós, impressionam a criança com a sua insignificância quando comparada a eles. Tentar ser guiada ou inspirada por um ideal que nenhum ser humano pode alcançar plenamente, pelo menos não traz o sentimento de derrota - mas empenhar-se em copiar os feitos de grandes pessoas reais parece pouco esperançoso para a criança e cria sentimentos de inferioridade: primeiro, porque se sabe que uma pessoa não pode fazê-lo e, em segundo lugar, porque se teme que os outros possam.

Os mitos projetam uma personalidade ideal agindo na base das exigências do superego, enquanto os contos de fada descrevem uma integração do ego que permite uma satisfação apropriada dos desejos do id. Esta diferença ilustra o contraste entre o pessimismo dos mitos e o otimismo essencial dos contos de fada.

2.8. – A necessidade de mágica

Para Bruno Bettelheim (2005:59-67), tanto os contos de fadas quanto os mitos respondem a questões eternas: “O que é realmente o mundo? Como viver nele? Como poder ser realmente eu mesmo?”. As respostas dadas pelos mitos são taxativas, enquanto as oferecidas pelos contos de fadas são sugestivas: suas mensagens podem implicar soluções, mas nunca as soletra. Os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história revela sobre a vida e a natureza humana. Portanto, o conto de fadas procede de maneira

semelhante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por isso, é tão convincente para ela. Um conto de fadas pode consolá-la mais facilmente do que todo o esforço baseado no raciocínio e ponto de vista adulto, isto porque a visão de mundo ali apresentada está de acordo com a sua.

Uma história só pode nos convencer em qualquer idade, se os princípios forem subjacentes aos nossos processos de pensamento. O pensamento da criança é animista. Como todas as pessoas pré-alfabetizadas e mesmo várias instruídas, a criança assume que suas relações com o mundo inanimado formam um só padrão com as do mundo animado das pessoas: ela acaricia as coisas bonitinhas como faria com sua mãe; golpeia a porta que bateu nela...

Como mostrou Piaget, o pensamento da criança permanece animista até a puberdade. Apesar de seus pais e professores lhe dizerem que as coisas não podem sentir, nem agir, bem no fundo, ela acredita nisso. Sujeita aos conhecimentos racionais dos outros, a criança apenas enterra o seu “conhecimento verdadeiro”, mas no fundo de sua alma ele permanece intocado pela racionalidade; no entanto, pode ser formado e informado pelo que os contos de fada têm a dizer.

Para a criança de oito anos (citando Piaget), o sol está vivo porque dá luz. Para a mente animista da criança, a pedra está viva porque pode mover-se, como quando rola de um morro. Mesmo uma criança de doze anos, está convencida de que um riacho está vivo e tem vontade porque sua água está correndo. Acredita-se que o sol, a pedra e a água são habitados por espíritos muito semelhantes aos das pessoas e, portanto, sentem e pensam como pessoas.

Para a criança não há um limite claro separando os objetos das coisas vivas; o que quer que tenha vida tem vida muito parecida com a nossa. No pensamento animista, não só os animais sentem e pensam como nós, mas mesmo as pedras estão vivas; de modo que ser transformado em uma pedra quer dizer simplesmente ter de permanecer imóvel e silencioso. Pelo mesmo raciocínio, é inteiramente natural que objetos até então silenciosos comecem a falar, a dar conselhos ao herói nas suas andanças.

Quando, como os grandes filósofos, as crianças buscam soluções para a primeira e última das questões: “Quem sou eu? Como devo lidar com os problemas da vida? Que serei eu?” – fazem - no com base no pensamento animista. Face à insegurança peculiar da criança, a primeira questão que vem é: “Quem sou eu?”.

Logo que ela começa a se locomover e a explorar o que a cerca, passa a ponderar sobre o problema da sua identidade. Com apenas três anos a criança já está às voltas com o difícil problema da sua identidade pessoal.

De um ponto de vista adulto e, em termos de ciência moderna, as respostas que os contos de fadas oferecem são mais fantásticas do que verdadeiras. De fato, estas soluções parecem tão incorretas para muitos adultos – que eles se negam a expor as crianças a esta informação "falsa". Porém, as explicações realistas são usualmente incompreensíveis para as crianças, porque lhes falta a compreensão requerida para que façam sentido para ela. As respostas científicas corretas dadas para a criança pelo adulto, a deixa confusa, sobrepujada e, intelectualmente, derrotada. Vale lembrar que apenas as afirmações que são inteligíveis em termos de conhecimento existente de criança e de suas preocupações emocionais trazem convicção para ela.

Tentando fazer uma criança aceitar explicações cientificamente corretas, os pais, freqüentemente não levam em conta as descobertas científicas de como a mente de uma criança funciona. As pesquisas sobre os processos mentais da criança, especialmente as de Piaget, demonstram, de maneira convincente, que a criança pequena não está apta a compreender os dois conceitos abstratos vitais de permanência de quantidade e, de reversibilidade – por exemplo, que a mesma quantidade de água atinge um ponto alto no receptáculo estreito e permanece baixa num outro largo; e que a subtração inverte o processo da adição. Até que possa compreender conceitos abstratos como estes, a criança só pode vivenciar o mundo subjetivamente. Uma criança, por exemplo, que a partir das histórias de fadas aprendeu acreditar que o que de início parecia uma figura repulsiva e ameaçadora pode, magicamente, transformar-se num amigo prestativo, está pronta a acreditar que uma criança estranha com quem se encontrou e a quem temia, pode se transformar, de ameaçadora em companheira desejável.

A crença na "verdade" do conto de fadas dá-lhe coragem para não fugir diante da ameaça. Traduzindo em termos de comportamento humano, quanto mais segura uma pessoa se sente dentro do mundo, tanto menos necessitará refugiar-se em projeções "infantis" – e explicações míticas ou resoluções dos contos de fada para os problemas eternos da vida e tanto mais pode buscar interpretações racionais. Quanto mais seguro um homem está dentro de si mesmo, tanto mais

pode se permitir aceitar uma explicação que diz que seu mundo é de uma significação mínima no cosmos.

O homem que se sente verdadeiramente significativo no seu meio ambiente humano, pouco liga para a importância do seu planeta dentro do universo. Por outro lado, quanto mais inseguro está um homem dentro de si mesmo e a respeito de seu lugar no mundo imediato, mais refugia - se dentro de si mesmo em função do medo, ou move-se para fora para conquistar pela conquista mesmo. Isto vem então, a ser o oposto de explorar a partir de uma segurança que liberta nossa curiosidade.

Por estas mesmas razões, uma criança, enquanto não está segura de que seu ambiente imediato a protegerá, necessita acreditar que poderes superiores, tais como um anjo da guarda, velam por ela, e que o mundo e seu lugar dentro dele são de uma suprema importância. Aqui há uma relação entre a capacidade da família de prover a segurança básica e o fato da criança estar pronta a comprometer-se em investigações racionais à medida em que cresce.

Enquanto os pais acreditavam que as histórias bíblicas resolviam a charada da nossa existência e de sua finalidade, era fácil fazer a criança sentir-se segura. Sentia-se que a Bíblia continha resposta para todas as questões angustiantes. Apesar de ser rica em histórias, estas, não foram suficientes para o defrontamento com todas as nossas necessidades psíquicas.

Tanto o Velho quanto o Novo Testamento e as histórias dos santos oferecem respostas para as questões cruciais de como viver uma boa vida, porém não oferecem soluções para os problemas colocados pelo lado escuro de nossas personalidades.

Pais, professores, educadores, enfim, todas as pessoas que, de uma ou de outra forma, atuam junto à infância, precisam acreditar no valor do sonho, da fantasia, nos contos de fada, pois como foi colocado em todo este trabalho de pesquisa. A criança que tiver a felicidade de ouvir ou de ler muitas histórias, trabalhará melhor interiormente seus medos e inseguranças e, certamente será uma pessoa mais feliz. Aqui lembramos Fernando Sabino em seu livro "O menino no espelho" em que o autor, já na velhice é capaz de interagir com o Fernando menino que nunca deixou que morresse dentro de si.

Capítulo 3 – A QUESTÃO DA LEITURA

“ A leitura do mundo precede a leitura da palavra”

Paulo Freire

3.1. – A leitura: alguns pressupostos

A leitura é um ato dinâmico e rico, importante para todas as áreas e domínios do saber, entretanto, embora o papel formador da leitura seja amplamente reconhecido, sabe-se que este processo muitas vezes está desvinculado do prazer, da alegria. Parece uma contradição separar o prazer da leitura, pois, como diz Paulo Freire (1995), a leitura está em tudo, é através dela que se aprende a estar no mundo. Antes mesmo de ler a palavra escrita, lê-se o mundo em que se está inserido, as relações interpessoais, constrói-se significado a partir do que se vivencia. A leitura escrita deste modo deveria ser o ápice da satisfação, visto que ela amplia as possibilidades de se agir no mundo e interpretá-lo criticamente.

Acredita-se que o contentamento sempre existiu e sempre existirá, o que acontece é que ele, por vezes, torna-se adormecido, escondido, com medo de sair. Para que este prazer seja atingido, acordado, é necessário que a leitura torne-se um hábito. Por mais que ler faça parte da natureza humana, isso só é descoberto a partir do momento em que se lê. Aqui está uma importante questão: como fazer ler, como despertar a paixão que em todos existe pela leitura, num mundo que oferece tantos prazeres mais “fáceis”, em que há significativas diferenças sociais e precariedade escolar? Talvez a resposta para esta questão já esteja na sua própria formulação. Uma vez que se acredita que o prazer pela leitura, que a necessidade de ficção, é imanente a todas as pessoas e que ler é, acima de tudo, a chave para aprender a interpretar a realidade e o meio em que se vive, é preciso conscientizar (alunos, filhos) dessa verdade e de que os prazeres fáceis são passageiros e não uma alegria verdadeira. Sabemos que conseguir isto, não é uma tarefa fácil, mas a verdadeira realização pessoal encontra-se no difícil, naquilo que parecia impossível e que se mostra após tentativas, possível. O próprio prazer pelo difícil é, em si, uma lição a ser ensinada, um fator motivador para se ler.

A leitura como objeto de pesquisa só passou a ser rigorosamente estudada em meados da década de 1970. Segundo Jouve (2002: 11-16) o interesse pelo fenômeno da leitura começou a tomar corpo quando as abordagens estruturalistas tornaram-se insuficientes para dar conta da complexidade do ato de ler. Esta insuficiência desencadeou uma renovação do pensar sobre o processo da leitura. Um dos fatores responsáveis por esta reflexão sobre o assunto foi o avanço da pragmática.

Com o avanço da estética da recepção nos anos 70, os teóricos da literatura voltaram-se para a questão da interação no discurso. Assim, analisar o fenômeno da leitura passou a implicar um questionar-se sobre o modo como se lê um texto e, logicamente, a sobre o que no texto se lê. Jouve (2002:14) afirma que a primeira grande tentativa para se renovar os estudos dos textos a partir da leitura vem da Escola de Constância (Alemanha), que propõe deslocar a análise da relação texto-autor para a relação texto-leitor. Em decorrência disto, a Escola se ramificou entre: a estética da recepção, que defende que a sobrevivência e imposição de uma obra se dá por meio de um público, a teoria do leitor implícito, para a qual o texto exerce efeito sobre um leitor particular. Essas teorizações foram a base para que se passasse a compreender a leitura como um ato comunicativo em que há uma negociação explícita entre texto / autor e o leitor.

A leitura, portanto, durante muito tempo foi considerada como um processo simplesmente de decodificação, quando, na verdade ela é uma atividade com várias facetas como revelaram as pesquisas desenvolvidas. Jouve (2002:17-22), com base nos estudos Gilles Thérien, divide a leitura num processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Estas dimensões da leitura serão desenvolvidas a seguir.

A leitura é considerada um processo neurofisiológico pois é um ato concreto, decorrente das faculdades definidas dos seres humanos Ela não é possível sem o funcionamento do aparelho visual e das funções cerebrais. De acordo com Kleiman (2002:33), sabe-se que o movimento ocular durante a leitura é um movimento sacádico e não linear. Em outras palavras, o leitor eficiente não lê palavra por palavra, mas por “pacotes”. Deste modo, os olhos se fixam em um ponto no texto, para depois pular um trecho, fixar-se num ponto mais adiante. Durante a leitura os olhos vão para a frente e para trás, de acordo com a facilidade e / ou

dificuldade enfrentada pelo leitor. Assim, quanto mais complexo é o material lido, mais movimentos para trás, regressivos, os olhos fazem.

A leitura é também um processo cognitivo. Depois de perceber e decifrar os signos, o leitor procura compreender do que eles tratam, num esforço constante de abstração. Essa compreensão textual pode ser mais geral ou mais detalhada. Como exemplifica Jouve (2002:19), num texto policial ou de aventura o leitor pode progredir mais rapidamente na leitura, concentrando –se nos aspectos mais gerais do texto. Com textos mais complexos, a compreensão torna-se mais sacrificada, já que o leitor detém-se mais em determinados trechos, procurando entender suas implicações. Kleiman (2002:32) simplifica o significado dos processos neurofisiológico e cognitivo ao dizer que

“o processamento do objeto começa pelos olhos que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho seria ajudada nesse processo por uma memória intermediária que tornaria acessíveis como um estado de alerta, daqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que estaria organizado na nossa memória de longo prazo.”

Contudo, além destes, a leitura é ainda um processo afetivo, visto que seu encanto provém muito das emoções suscitadas. Uma vez que a recepção do texto recorre á capacidade de reflexão do leitor, ela influi diretamente sobre sua afetividade. As emoções são “motor essencial da leitura de ficção” (Jouve, 2002:19). Elas despertam admiração, piedade, riso e simpatia por meio das personagens. Portanto, tentar retirar a identificação com as personagens, ou com o tema abordado, e o emocional da experiência de leitura é praticamente impossível, porque o engajamento afetivo é um componente essencial da leitura em geral.

Além de ser afetivo, entende-se a leitura como um processo argumentativo também, já que, como o texto é resultado da vontade criadora do autor, ele é um conjunto organizado de elementos. Há sempre, por parte do autor um desejo de agir sobre o leitor (destinatário), convencê-lo e modificá-lo. Logo “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele, de assumir ou não para si próprio, a argumentação desenvolvida (Jouve, 2002: 22). Por fim, pode se dizer que a leitura é um processo

simbólico, pois toda leitura relaciona-se com a cultura e os padrões vigentes de um meio ou de uma época. O sentido de uma obra fixa-se na mente de cada pessoa, mas também em outras mentes, outros imaginários, compartilhando conceitos imanentes aos membros de um grupo ou sociedade.

Uma vez conhecidas as dimensões em que se divide o processo de leitura, tem-se consciência de sua riqueza importância para o desenvolvimento dos indivíduos. Todavia, embora seja um processo rico, isto não impede que por vezes exista falha na compreensão de um texto. Se um desses processos não é alcançado, como o afetivo, a compreensão torna-se prejudicada. Além disso, sabemos que a leitura é um ato comunicativo, mas ela é uma comunicação diferida, visto que, ao contrário da oralidade, autor (emissor) e leitor (receptor) estão distanciados no tempo e no espaço. Logo, a relação entre eles, na leitura é assimétrica. Pelo fato de o autor e o leitor não possuírem um espaço comum de referência, é necessário que o segundo fundamente-se na estrutura do texto e reconstrua o contexto necessário para que a obra seja compreendida. Para aquele que lê, é como se o texto sozinho criasse seu próprio sistema de referência (cf. Jouve, 2002:23-25). Ler, portanto, está longe de ser tarefa fácil e há necessidade de um forte envolvimento pessoal com o que está sendo lido para que se chegue à fruição.

Esta falta de relação contextual entre o leitor e o texto torna-se ainda mais evidente ao se tratar de textos literário, contribuindo, de certo modo, para a riqueza de tais textos. O texto literário se abre a uma grande diversidade de interpretações, pois cada novo leitor traz sua experiência, cultura e valores próprios de sua época para um mundo textual.

A obra escrita permite que os leitores enxerguem além daquilo que fora projetado pelo autor. Por isso deve-se levar em conta o fato de que todo leitor (e, conseqüentemente, todo escritor) possui uma história de leitura. Conforme Orlandi (1999), o sujeito é constituído como leitor dentro de uma memória social de leitura. Assim, é impossível desvincular o sujeito-leitor de sua historicidade, posto que a leitura é em si uma questão de historicidade: natureza, condições, modos de relação, de trabalho e de produção de sentidos. Todo ser humano é histórico inserido no tempo e no espaço. Deste modo, todo leitor tem a possibilidade de construir um seu sentido ao interagir com um, texto.

Entretanto, como não é possível reduzir uma obra literária a uma única interpretação, não se pode também acreditar que toda e qualquer interpretação seja cabível. Uma vez, que todo ser humano é histórico, há de se considerar também a historicidade do escritor, ou seja, seus interesses, suas influências, seu tempo, enfim, aquilo que ele experienciou ao produzir sua obra e que a insere em determinado contexto. Quer dizer, todo texto é um produto histórico, mas também produz história: uma leitura que hoje não é possível, talvez o seja mais tarde, assim como leituras que antes não eram possíveis e hoje são. Como diz Orlandi (1999:12), “Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação, a leitura também é regulada. No entanto, ler é saber que o sentido pode ser outro.” Há, portanto, critérios de validação como interpretação generalizável ao conjunto da obra, respeito à lógica simbólica e ir sempre no mesmo sentido (cf. Jouve, 2002:26), que fazem com que certas interpretações sejam mais aceitas que outras. Jouve (2002:26-27) afirma que:

“a recepção é, em grande parte, programada pelo texto. Dessa forma, o leitor não pode fazer qualquer coisa (...). Ele tem, diante do texto, deveres “filológicos” : deve identificar, o mais precisamente possível, as coordenadas do autor. Se não fizer isso, assumirá o risco de decodificações absurdas . (...) Nem todas as leituras, portanto são legítimas. Existe de fato (...) uma diferença essencial entre “utilizar” um texto (desnaturá-lo) e “ interpretar “ um texto (aceitar o tipo de leitura que ele programa)“.

Se para a compreensão e interpretação textual é necessário que o leitor considere as expectativas do escritor ao produzir o texto, torna-se importante questionar-se mais profundamente acerca de quem verdadeiramente o leitor é. Na realidade, talvez se possa dizer que há diferentes dimensões do leitor. Num primeiro momento, há um leitor idealizado pelo escritor, aquele para quem ele fala. Entretanto, dificilmente, a pessoa que comprará e lerá o livro será esse leitor idealizado, dadas as diferenças que existem entre as pessoas. Deste modo, o leitor real e não ideal, como afirma Jouve (2002:49)” é uma pessoa inteira que, como tal reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto.”

Possivelmente, um dos obstáculos do leitor real é justamente tentar se colocar no lugar do leitor ideal a fim de apreender as nuances do texto, pois, como já foi dito, leitor real e escritor estão separados por contexto e época / tempo.¹

Por ser diferente do leitor real ou virtual, o leitor real não abre o texto e espera, ou aceita passivamente o que ele tem a lhe dizer. Até mesmo, pelo fato de a leitura ser um ato interativo, em que as expectativas do leitor vão ao encontro das do escritor, antes mesmo de ler um livro “o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto: ele primeiramente antecipa – e, portanto, simplifica o conteúdo narrativo” (Jouve, 2002:75). Ao longo da leitura, o leitor confirma ou refuta as hipóteses por ele traçadas inicialmente. Assim, ele “constrói sua recepção decifrando, um após outro os diferentes níveis do texto” (Jouve,2002:77).

Pelo fato de que o leitor contribui, ativamente, para a compreensão textual, percebe-se que todo texto é estruturalmente incompleto. Segundo Jouve (2002:63) “esquemáticamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a seqüência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra”. Quer dizer, o leitor completa a narrativa em sua mente de acordo com aquilo que ele considera possível, provável.

Quando o leitor completar o texto de acordo com as quatro esferas citadas acima, percebe-se que ele está nitidamente envolvido com o texto. Este envolvimento desperta impressões e sensações. A relação com o texto permite o que Jauss (apud Jouve:107) convencionou chamar de “fruição estética”. Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora”. Logo, a leitura é tanto uma experiência libertadora, visto que ela transcende a realidade, e de preenchimento, pois suscita um universo marcado pelo próprio imaginário. Em outras palavras, a leitura retira o leitor dos problemas e obrigações da vida real e, ao colocá-lo no universo do texto, dá nova forma ao modo como se percebe o mundo.

¹neste ponto, vale destacar que, por vezes, aparece também um leitor que “é interpelado pelo narrador (que, como se sabe, distingue-se do escritor), como freqüentemente se encontra em Machado de Assis (“Caro leitor, minha amiga leitora”), que não é ma personagem, já que não intervém na história, mas também não é leitor real nem ideal, sendo utilizado para evidenciar determinadas intenções dos autores, que variam de obra para obra.

Para Jouve (2002:109), uma das experiências mais comoventes que a leitura proporciona é a de apossar-se mentalmente das idéias que não são as do leitor. Segundo o autor “essa interiorização do outro (...) perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos tem algo de desestabilizante. O leitor transformado em suporte, em uma tela na qual se realiza uma experiência outra, vê mudar as marcas da sua identidade”. Este “sair de seus limites”(Jouve,2002:110) possui duas dimensões: participação e contemplação. Estas dimensões referem-se à leitura contemporânea e a não contemporânea. A leitura contemporânea ajuda o leitor a ampliar sua percepção do mundo, enquanto que, quando há uma distância temporal entre leitor e obra, o leitor deve reconstruir a situação histórica do texto. Desta forma existe ao ultrapassar a limitação da vida cotidiana, e contemplação ao alcançar uma visão de mundo que não é a do universo cultural do leitor.

Nota-se assim, que o significado que um leitor constrói junto com um texto se dá por meio de participação ou contemplação. O leitor só retira uma experiência de sua leitura ao contrapor sua visão de mundo com a que a obra implica. O fato de ler um romance e aceitar esquecer por um tempo a realidade que o cerca faz com que o leitor ligue-se novamente à sua vida da infância, que era cheia de histórias e lendas, e mostra que, embora as relações estabelecidas ao ler sejam inconscientes, de passivo o leitor não tem nada.

Observa-se assim, que a leitura desperta o eu imaginário e faz com que o leitor volte a ter sentimentos que eram presentes no passado, na infância. Isso talvez aconteça, porque, embora o adulto esteja desligado do mundo de fantasias que ele experienciava enquanto criança, a necessidade por ficção, possivelmente uma característica de todos os seres humanos, faz com que sejam retomadas sensações anteriormente vivenciadas. Como diz Jouve (2002:117-118):

“É portanto a criança que fomos que permite acreditar nas narrativas romanescas(...). Por esta razão, as primeiras leituras são a matriz das leituras ulteriores(...) A leitura é, antes de mais nada, a desforra da infância “.

Esta retomada ao mundo de sonhos vivido está intimamente ligada ao fato de que, como aponta Jouve (2002), grande parte dos leitores não procura uma experiência desestabilizante, mas, ao contrário, uma confirmação daquilo em que acreditam, sabem e esperam. Prova disto são os best-seller, que respondem a esta demanda. Neste caso, o leitor, que possui os mesmos valores das personagens, não é transformado ao seu contato. ”O outro não lhe serve para se redefinir, mas para

consolidar a imagem (muitas vezes ilusória) que ele tem de si próprio. Ver uma personagem dividir nossos valores tem algo de fundamentalmente tranquilizante (p.129)”.

Este tipo de leitura em nada acrescenta. Embora não sejam os mais lidos, os textos mais interessantes são aqueles em que o leitor confronta-se com a diferença e tem a possibilidade, graças à leitura, de se redescobrir. Neste caso, por interesse pelo texto não vem daquilo que já se sabe de si mesmo ao lê-lo (cf. Jouve,2002: 131) . Isto remete a Calvino (2002:9-16) quando defende que a leitura dos clássicos serve para que se possa compreender “quem somos e aonde chegamos”. Ele diz também que “o clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber), mas desconheçamos que ele o dissera primeiro” (p.12). Os clássicos são, portanto, os livros que acrescentam e transformam os leitores. Calvino não condena a leitura do que não era clássico. Ele apenas defende que os leitores não deveriam se limitar a essas outras leituras, visto que o clássico com elas pode estabelecer diálogo. Embora ele deixe claro que a leitura dos clássicos é mais enriquecedor, mostra que uma leitura não exclui outra (“É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo “ - p.15). Calvino, ao longo do texto oferece inúmeras justificativas para se ler os clássicos, mas, por fim, mostra que, mesmo que os clássicos não tivessem função formadora alguma, ainda assim seria melhor ler os clássicos do que não ler os clássicos” (p.16), apenas para conhecê-los. Calvino, de certa forma, apela para a curiosidade humana, a vontade de sempre querer conhecer e saber mais que antes.

Ao mencionar os clássicos, retoma-se Jouve (2002:137-138) quando diz que são reconhecidas três funções essenciais na leitura de textos literários: “a subversão na conformidade”, “ a eleição do sentido na polissemia” e ”a modelização por uma experiência de realidade fictícia”. Vale comentar essas funções a fim de concatená-las, apesar de já terem sido comentadas ao longo do texto.A primeira função diz respeito ao fato que a leitura literária interessa-se por mergulhar o leitor numa cultura e fazer com que seus limites sejam expandidos; a segunda está relacionada à questão de que esta leitura é marcada subjetivamente, já que, ao mesmo tempo em que enriquece o plano intelectual, possibilita o investimento imaginário; finalmente, a última função da leitura literária trata do papel pedagógico

da leitura. Nas palavras de Jouve (2002:137-138) "modelizar uma situação é propor ao leitor experimentar no modo imaginário uma cena que ela poderia viver na realidade: a leitura permite " experimentar situações".

Assim, percebe-se que de todas as leituras, a leitura literária seja a que mais amplie o mundo intelectual do leitor. Ela estabelece relações entre o seu presente e passado, fazendo com que desabroche a criança que um dia o leitor fora, modifica e acrescenta experiências novas à que ele possui e ainda articula-se facilmente com textos não literários, já que não é uma leitura excludente.

A partir do que foi abordado até agora, em especial no que se refere à criança que existe em todos, sendo despertada quando se lê, e ao papel formador dos textos literários, no próximo capítulo, algumas questões relativas à alegria de ler na escola serão discutidas. Sabe-se, de acordo com a realidade que se tem, a leitura nas escolas e, principalmente em família, é quase inexistente. Por vezes, a oportunidade de contato com textos limita-se à escola e, infelizmente, em muitos casos, esta possibilidade é abortada, ou porque há uma recusa em oferecer o mundo por detrás das letras aos alunos, ou porque a forma como este é apresentado cria aversão ao invés de aproximação. Apesar de todos os embates em relação à leitura, acredita-se que é possível ser feliz na escola e encontrar prazer na leitura.

3.2. – A alegria de ler: o prazer pelo difícil

Vive-se num país em que o culto ao corpo e ao efêmero são valorizados e a educação sempre mantida em segundo plano. Para muitas famílias, infelizmente, estudar não levará a futuro algum. Esta realidade é ainda mais latente nas camadas populares, onde o sonho de se conseguir uma vida fácil, sem esforços, é o que dá esperanças e forças para continuar, apesar das diversas dificuldades. Aliado a este sonho, em inúmeros casos, as crianças precisam ou são obrigadas a trabalhar para ajudar no rendimento familiar, tomando-se impossibilitadas de freqüentar as escolas. Neste trabalho, não há interesse em discutir aspectos da exclusão social, embora eles sejam determinantes para a realidade brasileira que se tem. O interesse aqui, é apenas pensar o papel da leitura e a contribuição de pais e

professores para a formação de leitores, tendo em vista que se acredita que esta formação se dá desde bem cedo.

Uma vez que se nota que a educação ocupa posição secundária e ir à escola é desagradável, ler, então, é um tormento inigualável. Comumente, ouve-se o discurso dos alunos, de que odeiam ler, de que não têm paciência, de que há coisas muito mais interessantes para fazer do que perder horas na leitura de uma historinha chata e sem graça. Essa situação agrava-se ainda mais quando há cobrança e ameaça de nota. Assim, a leitura toma-se um verdadeiro terror. Frente a quinhentas, seiscentas, infinitas páginas para ler de um dia para o outro e fazer uma prova que vale muitos pontos, os alunos não encontram nenhuma disposição. De posse de tal quadro acerca do modo como a leitura tem sido entendida por alunos, é essencial questionar-se quanto à necessidade de tanta angústia e pressão para a formação de um leitor. O fato de ter de decorar o nome do autor, a época em que a obra foi escrita, a característica de determinadas personagens, etc., são exigências que em nada fazem com que haja envolvimento com a obra literária, mas apenas afastam ainda mais o interesse dos alunos (cf Pennac, 1998). Nas escolas, na maior parte dos casos, quando há a proposta paga se trabalhar com a leitura de algum texto, é desta forma que este ensino é realizado, por meio de cobrança apenas, matando todo e qualquer prazer que pudesse emergir da leitura.

A partir da leitura é possível voltar a ser criança do passado que adorava ouvir historinhas. Logo, parece haver uma contradição ao não se desejar ler na escola. Como aponta Pennac (1998), quando bem pequenas, as crianças ouvem as histórias contadas pelos pais em momentos diversos e se empolgam com o mundo de sonhos e fantasias que por meio delas lhes é revelado. Nestes momentos, a criança se envolve, participa ativamente e constrói um mundo de significados que lhe é peculiar. É um verdadeiro leitor. Pesquisa empírica recente (Carvalho, 2002) revelou que na fase pré-escolar, durante as chamadas "rodinhas de leitura", as crianças assumem seu papel de leitores, interagem com a história contada e anseiam por estes momentos. Se é presente este envolvimento afetivo com a leitura na mais tenra idade, é preocupante o fato de ele estar ausente ao longo do desenvolvimento da criança.

Pennac (1998) diz que ao começar a ler a criança se anima com a possibilidade de poder "comandar" a leitura. Entretanto, ainda sente a necessidade de seus pais para apoiá-la e, de alguma forma, para também mostrar que os papéis

foram invertidos: agora, é o filho que lê para os pais. Os pais, porém, ao perceberem que seu filho já é capaz de ler sozinho, desobrigam-se da tarefa de incentivá-lo e permite que ele decida por si mesmo como e quando ler. Além de sentir-se só, para agravar ainda mais a situação, os próprios pais não lêem, não servem como exemplos de leitores felizes e, portanto, deixam de ter autoridade para cobrar o filho. Essa autoridade é passada, então, para a escola.

Para Kleiman (2002), é imprescindível que um professor de leitura tenha paixão por ler. Se o próprio professor sente-se forçado a decorar nomes e datas e acha que isso é ler, em outras palavras, se um professor de leitura acredita que ler é sua obrigação e não um prazer, é impossível que ele ajude seus alunos a recuperarem o apetite perdido pela leitura. Assim como os pais, o professor é um dos exemplos mais próximos que o aluno tem. A forma de se exigir uma certa leitura mostra para o aluno se seu professor é ou não um leitor apaixonado e isso contribui para o seu desempenho e interesse pelo conteúdo estudado.

Uma vez que a experiência com a leitura em casa torna-se desestimulante e na escola é uma obrigação, o aluno passa a entender a leitura como sinônimo de sacrifício. Para ele é dito que não se pode pular uma página sequer e que é preciso ter método, disciplina para ler. A quantidade exorbitante de palavras e páginas do livro e a vontade de sair, brincar e assistir à televisão fazem com que logo nos primeiros anos de escolarização, esteja definitivamente concretizada antipatia pela leitura.

Não só a leitura, mas aparentemente tudo na escola possui o status de obrigação, de dever. Segundo Snyders (2001: 27), "somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade". Snyders sente que a próxima irá lhe proporcionar ainda mais alegrias, e é este sentimento que a faz progredir. O grande desafio de professores, então, é fazer com que os alunos sintam este prazer não só por meio do exemplo que dão. Talvez umas das causas que transformam a alegria escolar em um desafio seja o discurso corrente de que a escola prepara para o futuro. Percebe-se que este discurso serve como uma desculpa para a insatisfação que o aluno vivencia. Como aponta o autor, a escola não deveria somente preparar o aluno para o futuro, mas também garantir as "alegrias presentes" enquanto lá ele permanecer.

Todavia, vale questionar-se acerca da alegria possível de se vivenciar no cotidiano escolar. Como a escola é sinônimo de obrigação, escola e alegria

parecem sempre contraditórios, pois a alegria é uma opção e não uma obrigação. Por isso, o conteúdo escolar é geralmente entendido como difícil, já que não é opcional. Daí, fazer com que o obrigatório alcance o status da alegria requer uma mudança paradigmática profunda nas perspectivas do ensino. A escola, ao invés de explorar o potencial dos alunos, produz um medo permanente e os transforma em seres humanos passivos, que aceitam modelos e valores a questioná-los. Snyders (2001:101-114) mostra que esperar alegria de onde não existe opção e de onde se tem medo só é possível ao explorar as "alegrias do obrigatório". Para ele, isso acontece a partir do momento em que se percebe que os medos são encantadores. Por exemplo, os testes podem ser entendidos como uma oportunidade de se superar, ir além dos próprios limites. Logo, torna-se importante mostrar ao alívio que a obrigação escolar é a chance de explorar suas potencialidades e transcender o nível habitual.

Além disso, um outro fator ligado à falta de estímulo escolar está relacionado à própria natureza da escola. Há uma grande distância entre a vida escolar e o mundo fora dela que faz com que tudo que nela é produzido se pareça artificial e inútil. Logo, torna-se importante mostrar que se ela se abrisse à reprodução do cotidiano, perderia a oportunidade de fazer o aluno experimentar outras facetas do mundo. A obrigação, deste modo, pode ser vista como uma oportunidade para conhecer e gostar daquilo que antes não parecia atraente. Ao encontrar alegria naquilo que lhe é apresentado como um dever, o aluno torna-se autônomo e, assim, o acesso ao que Snyders considera mais importante, as obras primas, torna-se espontâneo. Para ele, o aluno dá vida à obra e é essa interpretação individual que constitui a primeira conquista de sua autonomia. Desta maneira, afirma Snyders (2001: 50) que "para compensar todas as suas desvantagens, é preciso que a escola se encaminhe direção à obra-prima". Para o autor, a alegria escolar só é possível a partir do momento em que há uma comunhão verdadeira com a obra de arte. Este é um percurso longo que deve passar pela superação de alguns obstáculos.

Possivelmente, o primeiro de tais obstáculos seja a crença de que o acesso à obra de arte é privilégio dos bem sucedidos, das classes mais altas, o que consolida ainda mais as desigualdades sociais. É preciso entender que "as obras de arte seduzem pelo 'prazer ligado à beleza da forma'; o real, quando tocado pela beleza, deixa de ser aquele obstáculo que bloqueia nossas aspirações" (p. 49). Isso

talvez queira dizer que o belo não é exclusividade de ninguém, mesmo as camadas mais populares podem ter acesso à obra prima, uma vez que ela está relacionada aos valores emocionais e não materiais. Por isso, é errôneo achar que ela exclui, pois, ao contrário, sua função é acrescentar beleza, cor e vida à realidade que se tem.

O segundo obstáculo a ser superado diz respeito à temporalidade da obra de arte. Geralmente, não se consegue estabelecer um laço de contigüidade entre o mundo atual e a época em que as obras surgiram. Disso decorre a supervalorização da novidade, do contemporâneo em detrimento da arte. Para Snyders, a escola deveria tomar como fundamento pedagógico a continuidade das culturas da escola e do aluno. Ele acredita ser possível a continuidade entre as expectativas e gostos do aluno e a cultura oferecida pela instantaneidade. Há todo um processo que leva ao prazer pela obra de arte. Além da necessidade de leituras intermediárias, é importante que sejam respeitados "os direitos imprescritíveis do leitor" (cf Pennac, 1998). Estes direitos, de um modo geral, preconizam a necessidade de se deixar livre o leitor para que ele encontre a melhor forma de se sentir confortável com a leitura. Dentre os direitos do leitor apontados por Pennac (1998: 139), destacam-se aqui: o direito de pular páginas; o direito de não terminar um livro; o direito de ler qualquer coisa; o direito ao bovarismo ("satisfação imediata e exclusiva de nossas emoções" p. 157); e o direito de ler em qualquer lugar. Para o autor, já que esses direitos são seguidos pelos próprios professores, não é justo tentar eliminá-los dos alunos. Esses direitos contribuem também para a continuidade, preconizada por Snyders (2001), entre o mundo da escola e o do aluno.

O direito de pular páginas não quer dizer que não exista interesse pelo que se está lendo, mas, ao contrário, significa que quando se está muito envolvido com a história contada, deseja-se eliminar todos os detalhes e chegar logo ao fim; em relação ao direito de não terminar um livro, pode-se dizer que, muitas vezes, deixa-se de ler uma história porque aquele não era o momento certo, mas futuramente, ao pegar o mesmo livro para ler, é possível sentir um prazer tão grande que talvez não fosse alcançado se a leitura tivesse sido finalizada no momento inapropriado; o direito de ler qualquer coisa parece estar intimamente ligado às "obras intermediárias" de que Snyders (2001) fala; o direito ao bovarismo é a verdadeira felicidade que se encontra ao ler, é o fruir, o envolver-se com o texto,

alcançado quando a leitura não é entendida como uma imposição; enfim, quanto ao direito de ler em qualquer lugar, acredita-se que, como a leitura não pode ser alguma coisa imposta, o melhor lugar para se ler é aquele em que se está quando se tem vontade de ler. Logo, não é necessário todo um ritual para a leitura, mas o desejo real de possuir um livro.

Os direitos acima demonstram que quando há realmente envolvimento com o que se está lendo, sem qualquer pressão, não há televisão, falta de tempo ou qualquer outra coisa que se tome um impedimento para a leitura. A forma de se alcançar esse envolvimento já foi indicada: transformar a obrigação em prazer, traçando um paralelo entre o mundo da escola e do aluno, e fazer com que se reconheça o verdadeiro valor da obra de arte, estabelecendo com ela uma relação de afinidades. Todavia, como também já se sabe, o desenvolvimento pelo gosto de ler é processual e, além disso, ao longo da vida, o aluno-leitor não terá contato apenas com textos literários. Embora a obra de arte deva ser privilegiada, é de suma importância que a leitura de textos não-literários também tenha espaço reservado no âmbito escolar. É função da escola proporcionar ao aluno o contato com diferentes textos, formando criticamente.

Na próxima seção, propõe-se a comentar o trabalho com textos curtos, não-literários, em sala de aula. Julga-se que se o aluno for capaz de se entusiasmar e envolver-se com a leitura de tais textos, a alegria na leitura de textos literários é garantida. Os textos não literários podem ser, de alguma maneira, considerados leituras secundárias que também servem de trampolim para a apreciação literária. A leitura deles, em especial os de caráter informativo, por exemplo, claramente estabelecem uma aproximação entre o que se vivencia fora e dentro da escola.

3.3. – O trabalho com textos: a leitura em sala de aula

As pessoas são diferentes e, por isso, possuem interesses diversos. Desta forma, ajudar a formar leitores não é uma tarefa fácil, visto que, em uma sala de aula, estão presentes variadas realidades. Por mais que se tente, homogeneizar um grupo de alunos é tarefa praticamente impossível. Contudo, por mais distinto que seja, uma turma sempre apresenta uma ou outra característica em comum, como: faixa etária, classe social (em alguns casos), entre outras. Por isso, ao se propor

trabalhar com textos, o professor deve ser criterioso e conhecer bem o seu grupo.

Como é reconhecido que o envolvimento emocional é necessário para a interação com um texto, vale a pena proporcionar aos alunos textos que tratem de temas dos quais eles possuam algum conhecimento prévio. Esse tipo de conhecimento é importante durante a leitura para que o leitor estabeleça relações lógicas. Existem diferentes níveis de conhecimento prévio que o leitor traz para o texto a fim de construir com ele significado: conhecimento lingüístico (formas da língua, vocabulário etc.), textual (reportagem, carta, poema etc.) e do mundo (experiência, conhecimento ou opinião sobre o assunto tratado pelo texto). Caso algum desses níveis de conhecimento prévio não seja compartilhado, o professor pode e deve construí-lo junto com os alunos. A partir do momento em que o aluno sente que pode contribuir para o entendimento do texto e, o melhor, que ele é capaz de entender quais foram as intenções do autor a produzi-lo, ele se sente mais confiante, sua auto-estima tende a aumentar e, provavelmente, sempre que ele se defrontar com textos do mesmo tipo trabalhado terá interesse em descobrir o que eles têm a dizer.

Portanto, o texto escolhido para o trabalho em aula deve estar adequado aos alunos, nem fácil ou difícil demais. Quando uma destas duas situações acontece, o aluno torna-se desmotivado, ou porque o texto em nada lhe acrescenta, produzindo a sensação de que na escola ele não aprende nada novo ou útil, ou pelo fato de que o estudante se sente incapaz de atender às expectativas do professor e, por isso, decepciona-se consigo mesmo. Se um professor opta por trazer um texto que detenha uma informação totalmente nova, é preciso que ele tenha sensibilidade suficiente para trabalhá-lo ou as conseqüências podem ser desastrosas para ele próprio (por não alcançar seus objetivos) e para seus alunos (que se tornam frustrados, podendo se posicionar contra o professor). Acredita-se que é de suma importância ter em mente que sempre se é um leitor em formação, seja aluno ou professor. Por isso, um texto deve oferecer ao leitor algo novo, que o enriqueça, mas também que venha ao encontro do conhecimento que ele já possui.

A fim de que o texto trabalhado não seja uma fonte de traumas para alunos e professores, Kleiman (2002) propõe que em sala de aula, num primeiro momento, o professor desenvolva com a turma um entendimento global acerca do assunto do texto e, de posse dessa compreensão, numa segunda etapa, se atenha aos detalhes. Para a autora, o título, os subtítulos, as frases chaves dos parágrafos,

entre outros, são fundamentais para a compreensão mais geral. Além disso, tomar os alunos conscientes de que tais elementos (estratégias) facilitam a leitura significa fornecer a eles os instrumentos para que se tomem, a cada novo texto, leitores mais independentes.

A independência como leitor é alcançada quando se decide por si só como e o que se vai ler. Até chegar a este ponto, é importante o contato variado e gradual com diferentes tipos de leitura. Ao tomar-se um leitor verdadeiramente independente, toma-se consciência de que toda leitura é uma forma de inclusão social, um modo de agir no mundo. Por exemplo, ao se trabalhar com textos não-literários de caráter informativo, insere-se o aluno na realidade vivida por sua sociedade, é oferecida a ele a possibilidade de pensar criticamente sobre os rumos que a sua sociedade poderia tomar. Da mesma forma, ao trabalhar com textos literários, permite-se ao aluno o acesso à obra de arte, muitas vezes restrito a uma pequena parcela da população. Deste modo, nota-se que mais do que uma necessidade, o trabalho sério com textos é um dever do professor. Enfim, acredita-se que uma das maneiras mais efetivas de formar cidadãos conscientes de seus papéis e de ampliar seus horizontes é por meio de leitura.

Precisa-se lembrar que atividades textuais em sala de aula poderiam e deveriam ser realizadas nas diferentes fases de escolarização. É provável que a deflagrada a crise de leitura seja conseqüência de ausência de um trabalho eficaz em uma sala de aula desde cedo. Em muitos casos, o texto em aula serve apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sendo relegado o que ele tem a dizer. Desta maneira, as conseqüências da carência de leitura ao longo da vida escolar se fazem sentir mais profundamente quando se chega à universidade. Observa-se que a inexistência do hábito de ler e o desconhecimento de diferentes tipos de texto têm afetado o rendimento de alunos universitários. Resultados de estudo piloto realizado (Menezes, 2003) mostram que alunos universitários de Letras, em vias de se formar, afirmam ler menos do que cinco horas semanais e que lêem mais por obrigação do que por prazer. Esta ausência de envolvimento afetivo com a leitura encontrada em alunos de graduação, talvez seja uma das conseqüências da falta de familiaridade com textos decorrentes de uma formação (primária, secundária e acadêmica) ineficiente.

Para que este quadro se tome outro, é necessário que o sistema também mude, mas isso não acontece de um dia para o outro. É preciso que, aos

poucos, aqueles que são responsáveis pela formação de uma outra pessoa (professores e pais) contribuam para que mudanças ocorram.

3.4. – Um diagnóstico da leitura no Brasil

O governo brasileiro, em 2000, preocupado com a leitura no país, resolveu recorrer ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) para testar as habilidades dos alunos com 15 anos de idade. Contando com a participação de 4,8 mil alunos, ficamos em último lugar, inclusive atrás do México (outro representante do 3º mundo, além de nós, num grupo de 32 países participantes). O resultado mostrou que o aluno brasileiro não compreende o que lê. Mesmo retirando os alunos em atraso - aqueles com 15 anos ainda freqüentando o Ensino Fundamental - os nossos alunos capazes de compreensão perfeita dos textos foi de 1 % contra 6 % dos coreanos e 13% dos norte-americanos.

Castro (2002) sugere que o problema é sistêmico, pois estaríamos ensinando a leitura como estratégia equivocada. A política educacional adotada pelos nossos governantes tem sido a de aumentar o número de crianças matriculadas e mascarar o número de alfabetizados, apelando para a promoção automática. O Ministério da Educação preocupa-se mais com os números do que com a qualidade do ensino oferecido aos jovens.

Em matéria mais recente, segundo Ana Gabriela Pessoa e Igor Barenboim, ambos estudantes de pós-graduação da Universidade de Harvard (USA), o Brasil gasta hoje, mais do que a média dos países em desenvolvimento, com educação pública, quase 5% do PIB. Realmente, 97% dos jovens estão matriculados nas escolas, como confirma pesquisa anterior (s/d), acima citada. Ainda assim, o nosso país obteve uma das últimas colocações no programa PISA, que mede a qualidade do ensino básico em diversos países.

Esta má qualidade da educação pública perpetua a desigualdade social e deixa o Brasil em posição aquém do seu potencial na, cada vez mais relevante, economia do conhecimento.

Teremos o mesmo problema, então, que se agrava ano após ano de alunos que mal conseguem ler, quanto mais encontrar prazer na leitura tendo a facilidade dos prazeres contemporâneos que não requerem tal habilidade.

Apesar de a leitura e a educação não ocuparem um papel central na cultura brasileira, é possível que, com empenho e dedicação, este quadro seja revertido.

O desgosto pela leitura não se limita às classes menos favorecidas. É um fenômeno geral que poderá ser modificado a partir do momento em que a escola deixa de ser entendida como um ambiente em que só há desprazer. Torna-se necessário, portanto, mostrar ao aluno que a escola é capaz de oferecer-lhe prazeres diferentes, porém até melhores, do que aqueles do mundo "lá fora". Ela pode ser o lugar em que o aluno se sinta desafiado, instigado a sempre progredir. É onde ele poderá ter contato com diferentes culturas, realidades e tempos estando em um só lugar.

Não se nega a necessidade de uma mudança macro no sistema educacional, mas as grandes mudanças só são alcançadas quando há um empenho conjunto e contínuo em prol de um objetivo maior. Se as transformações começam de baixo, o primeiro passo pode ser dado pelos professores, a fim de que revelem aos alunos os benefícios da escola, preparando-os não só para o futuro, mas também para o presente.

Concorda-se com Snyders (2002) quando diz que a escola deve encaminhar-se para a obra prima, a verdadeira felicidade, sem abdicar dos prazeres intermediários, que preparam os alunos para o sublime. Acredita-se que a escola deve proporcionar o máximo de contato com o mundo e que este contato é alcançado, em grande parte, por meio da leitura. Defende-se, então, que a leitura ocupa papel indispensável durante, a formação e que, tanto a leitura de textos literários como não literários é essencial.

Discutiu-se também que quando se lê, retoma-se a criança do passado, que vibrava ao ouvir histórias. Logo, se quando pequeno havia interesse pela leitura, estranha-se o fato de ele desaparecer na idade escolar. Por isso, é preciso redescobrir a fórmula de encantar os alunos com as histórias contadas e fazê-los perceber a felicidade escondida nas palavras e páginas.

III – BANQUETE EM TEMPOS DE MÁQUINAS

Capítulo 4 – OFERTAS DO MERCADO EDITORIAL

“ – *Que acha que podemos fazer para a reforma dos livros?*
A Rãzinha pensou e não se lembrou de nada.
 – *Não sei. Parecem-me bem como estão.*
 – *Pois eu tenho uma idéia muito boa – disse Emília. Fazer o*
livro comestível.”

O livro comestível - Monteiro Lobato

4.1. – HARRY POTTER E O PERFIL DOS NOVOS LEITORES / ENTREVISTA COM PEDRO BANDEIRA

Pedro Bandeira, autor paulista de mais de uma centena de livros infanto-juvenis, entre os quais, muitos deles, são, com certeza, na minha experiência como livreira e professora, responsáveis por despertar o desejo de ler em muitos jovens, diria, em toda uma geração. Títulos como a Droga da Obediência, O Anjo da Morte, A Droga do Amor (todos da Editora Moderna), aliados ainda a vários títulos de Marcos Rei, como O mistério do Cinco Estrelas(Editora Ática), como O gênio do crime, de José Carlos Marinho (Editora Global) eram e ainda continuam sendo muito lidos. Pedro Bandeira é um exemplo de autor brasileiro que se fez conhecer pelo viés da sala de aula e perpetuou fora dela, apesar de concorrer hoje com a grande quantidade de traduções que surgiram no mercado editorial, por este estar cada vez mais dinâmico.

Segundo P. Bandeira em sua entrevista, as crianças contemporâneas, não são apresentadas a Monteiro Lobato e interessam-se pelos folclores universais, influenciadas pela mídia. A leitura de Harry Potter não provocará mudança na literatura infanto-juvenil, pois não há mudança no perfil dos leitores, nem fuga à realidade dura dos nossos dias, como se pretende pregar. A escocesa J. K. Rowling usou armas literárias já existentes. Só que usou com mais talento dos que vieram antes dela. Uma criança quando solta na imaginação não está “fugindo de nada”.

Ser criança é sonhar, imaginar, fabular, inserindo-se no mundo através

dessas viagens maravilhosas. A realidade de hoje não é mais “dura” do que qualquer realidade anterior. Será que ser uma criança europeia durante a primeira ou segunda guerra era menos difícil? Passar fome na Inglaterra do século XIX, era mais suave? Viver sob as pestes europeias da Idade Média era mais gostoso? Sobreviver no Brasil colonial ou imperial sob a escravidão era uma delícia? Conviver sob a ditadura militar era um refresco?

J. K. Rowling criou um mundo lobatiano em que tal como Narizinho, o menino Harry Potter é solitário e deixa solta sua imaginação para viver aventuras fabulosas e preencher seu vazio emocional. Isso qualquer escritor podia e ainda pode fazer, só depende do talento que tanto Lobato tinha quanto Rowling tem.

Escrever o que ela escreve, seguir seus passos é particularmente difícil para autores brasileiros, pois a escocesa tem a sua disposição todo um folclore milenar celta, nórdico, judeu, etc., pois pela continuidade da cultura europeia (e americana), tudo isso, todas essas bruxas e ogros estão tatuados no DNA cultural das crianças americanas e europeias. Não é o que ocorre no Brasil, onde nossa cultura não se originou da continuidade da cultura dos colonizadores europeus. Ela é nova e ainda mistura informe de múltiplos imaginários de várias nações africanas de incontáveis povos indígenas e também de uma influência europeia, agora fortemente influenciada pela cultura americana de massa.

Lobato ao criar o mundo fabuloso do Sítio do Picapau Amarelo, inicia seu primeiro livro com uma viagem de sonho de Narizinho a um riacho de águas claras, antropomorfizando peixinhos, sapos e caramujos e usando apenas o sonho, sem lançar mão do imaginário europeu.

Em seguida, na segunda parte de “Reinações”, quando a menina já está lendo e assistindo a filmes, ele traz para o Sítio os personagens dos livros de fadas com os quais a menina começa a se encantar e até o mundo do cinema mudo americano, como o gato Félix e o Tom Mix, um cowboy de quem ninguém mais se lembra.

Ao trabalhar assim, usando somente o imaginário infantil e sem lançar mão de sonhos culturais pré-existentes no imaginário do pequeno leitor brasileiro, ele começou a criar o sucesso merecido de sua obra. Lobato tentou introduzir algo do que ele pensava ser o “folclore” brasileiro, com a Cuca e o Saci, mas de efeito menor do que uma boneca de pano que fala e um sabugo de milho que sabe tudo.

A escritora escocesa, por outro lado, é mais “universal”, pois abrange

mais países europeus que convivem há séculos com bruxas, magos, ogros, mais ou menos semelhantes. Enfim, Pedro Bandeira julga ter sido mais fácil para ela, com seu enorme talento, alcançar o sucesso que alcançou.

Há uma corrente que acha exacerbada a magia, os poderes especiais, na obra da escocesa, pensando serem antídotos à violência e insegurança do mundo atual. Para o autor nada há de exacerbado na obra da escocesa. Nada tem a ver com a violência atual, que é bem menor do que todos os períodos anteriores da história.

Nas histórias registradas por Perrault, pelos Irmãos Grimm e até mesmo no folclore oral que ouvimos das antigas contadoras de história há muita violência, incestos, estupros, antropofagia, crueldades sem fim. E isso não era ruim. Foi ouvindo essas histórias que gerações de seres humanos viajaram através dos seus próprios medos, de sua angústia, trabalhando-os emocionalmente, podendo assim crescer com mais segurança. É o mesmo que usufruir a obra de Shakespeare, por exemplo, aprendendo o que aconteceu com alguém que mergulha na ambição, com Macbeth ou no ciúme, como Otelo. Essa história de fadas, bruxas, de magia, de encantamento, não são antídotos para nada do presente; são sim, poções mágicas para que possamos enfrentar nossas angústias atávicas, como o medo de sermos abandonados pelos pais (como em João e Maria), nosso desespero quando ficamos órfãos (como em Cinderela) ou nossa inveja da beleza (como em Branca de Neve). Esses medos são atemporais, não dependem do que acontece no presente.

Livros como Harry Potter, da escocesa J. K. Rowling, são apenas livros geniais, difíceis de serem superados. Não pode ser considerado como divisor de águas, como leitura dos novos tempos, como foi ventilado na mídia.

Pedro Bandeira afirma que “não há novos tempos”. Cada literatura de cada povo tem seus próprios caminhos, assim como tem a literatura infantil brasileira onde Ruth Rocha ou Ziraldo escrevem obras primas, muito diferentes do que fez, a escocesa que sugeriu o que sempre é feito na Europa: livros de encantamentos, cheios de magos, bruxos e ogros.

4.2. – NO RABO DO FOGUETE: EMÍLIA E HARRY POTTER – A VARINHA MÁGICA E A TECNOLOGIA VIRTUAL

De tempos em tempos, um fato novo, algo inesperado e, portanto, extraordinário, alcança a literatura em geral e a infanto – juvenil de modo particular, acrescentando-lhe um novo frescor que reaviva interesses e cria outros tantos num público que se mostrava ora conformado, agarrado a gostos e títulos conhecidos, até por falta de opções ou, simplesmente indiferente, agarrado a prazeres mais simples ou mais fascinantes.

Emília, a criação imortal de Monteiro Lobato, chegou até nós com o Sítio do Picapau Amarelo, incorporando elementos de uma realidade se, não desconhecida para a maioria, pelo menos ignorada, compatibilizando-a com uma fantasia cativante, muita informação sobre um mundo que se transformava rapidamente à nossa volta, mas acima de tudo, apresentando-nos a criança como ela é, imaginativa ao extremo, voluntariosa até o perigo, rebelde por natureza, curiosa até por necessidade, avessa a normas e regras, nem boa nem má, portanto, longe dos arquétipos dos contos de fadas que dominavam o cenário de tudo aquilo que era feito ou considerado para crianças.

Nada de morais confortáveis e bons modismos, mas antes, a inquietação transformadora, porém subversiva da Emília, a curiosidade de Pedrinho, a matreirice de Narizinho e o Brasil sem maiores retoques, de Tia Nastácia e de Dona Benta. Um novo frescor e dinâmica para aquilo que patinava no atoleiro da mesmice e das tediosas lições de moral e boas maneiras tão bem ao gosto de pais e professores.

Décadas se foram e a tecnologia avançou até sobre o território dos jovens e das crianças. Sem pedir licença e pior, transformando-os em ávidos consumidores, até mesmo abreviando infâncias e adolescências no processo, a televisão chegou com o controle remoto e o cabo levou-lhes toda sorte de programas e imagens. O mundo está nas pontas dos nossos dedos com o computador. Não se esfrega mais a lâmpada mágica, mas antes se aperta o botão e a tecnologia faz o resto. O playstation e seus números de inacreditável diversão crescem assustadoramente. Ler passa a ser tedioso e sem atrativos para muitos e algo para uns poucos apaixonados até que, em meados da década de 90 do século

passado, começa a chegar até nós a saga de J k Rowling, Harry Potter, e ler volta a ser interessante e algo mais cheio de atrativos.

Numa época da história humana onde a realidade está nas nossas salas todos os dias e a toda hora onde as crenças se transformam mais em fonte de exploração e manipulação do próximo, quando as regras, antes tão detestadas, são violadas até por quem as cria e supervaloriza-se o individual, a casca, o superficial, o nada e o não comprometimento, o fim dos valores éticos mais comuns como o respeito ao próximo e as normas de convivência talvez, e apenas talvez, Harry Potter nos devolva ao mágico e a força da imaginação nos afaste, mesmo que, momentaneamente, da realidade implacável, cruel, injusta e desesperançada nos remeta de volta às crenças tão caras quanto esquecidas, como: fraternidade, solidariedade, amizade.

De qualquer forma, por isso ou por aquilo, é um fato novo. Nem nos deteremos em discutir méritos e qualidades, até porque acreditamos que, ao contrário do que muitos dizem por aí, eles existem, sendo ao nosso ver, o maior deles, o fato verdadeiramente importante, é que a leitura voltou ao cotidiano, ao rol de interesse de crianças e jovens do mundo inteiro, uma boa notícia para todos que acreditam na força e na permanência da palavra escrita.

Basta aqui lembrarmos, o entusiasmo das crianças e jovens de todo o mundo diante do lançamento do primeiro título da escritora Rowling e de todos os que se seguiram. Em algumas capitais, os jovens foram até a frente das livrarias, vestidos como o personagem Harry, para o lançamento dos livros, pois este foi feito com hora marcada em todos os países a ser lançado. A mesma motivação ocorre agora no lançamento de mais um título, que, como informado pela mídia, o personagem morreria, boato este contestado, de imediato, pelo seu público. Mais um golpe de publicidade a respeito do assunto, uma questão de mercado? Evidentemente, talvez um pouco de tudo. O que vale lembrar é que toda essa discussão é em torno de mais um livro... Será algo relevante o bastante para perdurar e tornar-se eterno como a própria Emília? Não sabemos. Conta-se que durante o funeral de Charles Dickens, alguém afirmou que a notoriedade do autor e obra não resistiriam muito além de sua missa de sétimo dia. Como sabemos, Dickens, outro narrador consagrado, mas que em sua época sofria restrições, é eterno com personagens como Oliver Twist e outros tantos de seus livros, que naqueles tempos, introduziram fatos novos e despertaram interesses pela literatura.

4.3. – O QUE LÊEM OS NOSSOS FILHOS? REPENSANDO AS QUESTÕES EM UMA PEQUENA AMOSTRAGEM

É conhecida a preocupação de pais e professores em relação à sobrevivência do livro impresso, pois sentem dificuldades em motivar seus filhos e seus alunos diante do maior interesse das crianças e jovens pelos games e pela Internet. Somos da opinião que, o que afasta a criança do livro não é a tecnologia, mas a falta de condições para se comprar um livro, a pressa, a falta de bibliotecas, a falta de bons exemplos, a falta de motivação, etc..

A tecnologia de divertimento para crianças e jovens pode se tornar um belo aliado no processo de leitura se bem utilizado por gente imaginativa. As crianças estão lendo até porque o foco de seus principais preferências em termos de leitura, também são encontráveis na tecnologia dos games (existem jogos de aventura, policiais, de capa & espada...). O cinema tem contribuído bastante, oportunizando o renascimento do interesse na saga do Senhor dos Anéis e nas Crônicas de Nárnia e também nos apresentou a belas preciosidades como o Jardim Secreto, a série como o Senhor dos Mares e, com o sucesso das adaptações de Harry Potter, possibilitou um verdadeiro boom de narrativas como Eragon, Eldest e outros. A garotada como nós, adora uma boa história e é curiosa, o suficiente, para procurar onde quer que ela esteja. Os clássicos? Assustam. Somos da opinião que é por serem chatos ou difíceis de serem lidos, mas simplesmente porque são, geralmente, mal apresentados a quem queremos interessar.

Na realidade, pensamos que o problema não é tecnologia ocupar o espaço da leitura, mas a falta de imaginação de encontrar novos caminhos para levar e apresentar a leitura às novas gerações, até porque, em essência, criança é sempre criança hoje tanto quanto o foram no Egito ou no século XIX. Cabe a nós nos despirmos de prevenções, acomodações e preconceitos para mostrar-lhes como é gostoso ler. As crianças continuarão lendo, claro, tanto os livros quanto as mensagens pela Internet.

Somos da opinião que criança é bicho esperto e é mesmo. Crianças e jovens, escolhem e aconselham aos colegas, textos e livros que deixam o imaginário fluir. Fogem rapidamente dos autores e títulos que tenham alguma intenção didática salvo, é claro, aqueles que trazem algum ensinamento de utilidade prática no

momento de vida que estão vivendo.

Tentaremos apontar, a seguir, alguns dos títulos / coleções mais solicitados pelas crianças e jovens. Muitos desses títulos, aparecem nas listas dos "mais vendidos" nos cadernos semanais de literatura dos principais jornais. Vale ressaltar que, aqui, não estaremos discutindo a qualidade dos textos literários elencados. Para melhor orientação, serão agrupados por sexo e faixa etária.

Leitores	Títulos e/ou coleções	Autor	Editora
Preferência das meninas	Bruxa Onilda (coleção)	R. Capdevila	Scipione
	Cartas secretas das fadas	Penny Dann	Melhoramentos
	Coisas que toda garota deve saber	Antonio C. Vilela	Melhoramentos
	Coisas que toda garota deve saber sobre garotos	Antonio C. Vilela	Melhoramentos
	Diário secreto das fadas	Penny Dann	Melhoramentos
	Fadas (Coleção)	Emily Rodan	Melhoramentos
	Go girl (coleção)	Thalia Kalkipsakis	Fundamento
	Harry Potter (coleção)	J. K. Rowling	Rocco
	Hello Kitty (coleção)	Tradução de Carolina Furukawa	Madras
	Manual Prático de bruxaria	Malcom Bird	Ática
	Onde está o Wally? (coleção)	Martin Handford	Martins Fontes
	Passagem para Terabítia	Katherine Paterson	Moderna

Preferência das crianças e jovens

Leitores	Títulos e/ou coleções	Autor	Editora
Preferência das jovens	Clara Rosa (coleção)	Paula Danzinger	Rocco
	Destemida (coleção)	Natalie Jane Prior	Fundamento
	Desventuras em série	Lemony Snicket	Cia . das Letras
	Fala sério, mãe!	Thalita Rebouças	Rocco
	Fala sério, professor!	Thalita Rebouças	Rocco
	Harry Potter (coleção)	J.K. Rowling	Rocco
	Jody Moody(coleção)	Megan Mc Donald	Salamandra
	Pippi Meia Longa (coleção)	Astrid Lindgren	Cia.das Letrinhas
	Poderosa (coleção)	Sérgio Klein	Fundamento
	Princesas (coleção)	Meg Cabot	Record
	Tudo por um namorado	Thalita Rebouças	Rocco
	Tudo por um popstar	Thalita Rebouças	Rocco

Preferência das crianças e jovens

Leitores	Títulos e/ou coleções	Autor	Editora
Preferência dos meninos	A casa do pesadelo (coleção)	R. L. Stine	Rocco
	Capitão Cueca (coleção)	David Pilkey	Cosacnaif
	Deltora Quest (coleção)	Emily Rodda	Fundamento
	A escola do terror (coleção)	R. L. Stine	Rocco
	Os fantasmas da Rua do Medo (coleção)	R. L. Stine	Rocco
	Goosebumps(coleção)	R. L. Stine	Rocco
	Harry Potter (coleção)	J. K. Rowling	Rocco
	Onde está o Wally?	Martin Handford	Martins Fontes
	A Rua do Medo (coleção)	R L. Stine	Rocco
	Saber horrível (coleção)	Nick Arnold	Melhoramentos
	Salve-se quem puder (coleção)	vários autores	Scipione
	Sherlock Holmes (coleção)	Arthur Conan Doyle	Melhoramentos

Preferência das crianças e jovens

Leitores	Títulos e/ou coleções	Autor	Editora
Preferência dos jovens	Artemis Fowl	Eoin Colfer	Record
	Comédias para se ler na escola	L. F. Veríssimo	Objetiva
	Crônicas de Nárnia	C. S. Lewis	Martins Fontes
	Desventuras em série	Lemony Snicket	Cia. das Letras
	Eldest	Christopher Paoline	Rocco
	Elidor, a Lua de Gomrath	Alan Garner	Rocco
	Eragon	Alan Garner	Rocco
	Harry Potter	J. K. Rowling	Rocco
	Hobbit	J.R. Tolkien.	Martins Fontes
	Maldição da Coruja	Alan Garner	Rocco
	A pedra encantada de Brisingamen	Alan Garner	Rocco
	Senhor dos Anéis	J.R. Tolkien	Martins Fontes

Preferência das crianças e jovens

Por que essas histórias agradam tanto? Agradam porque falam de aventuras mágicas, arriscadas e cheias de emoções. Falam de sonhos, de provação das personagens. Falam dos conflitos e das espinhas da adolescência, da separação dos pais, falam da Mulher Tentacular, que, com a ajuda dos terríveis robôs, tem a missão de dominar o mundo; falam de professores que querem dominar o planeta com suas invenções brilhantes, bárbaras e más...

Já os livros como o Hobbit (1937), Senhor dos Anéis,(1954), os textos de Alan Garner (década de 60) e, mais recentemente, a série Harry Potter fazem sucesso trazendo o mundo mágico do folclore celta e o universo medieval. Segundo

Ana Maria Machado (p.49-51):

“De todas essas novas obras, talvez a mais rica seja justamente a experiência mais original e densa – a de Tolkien (Senhor dos Anéis), por sua ambigüidade e inventividade. Ao mesmo tempo, é uma fantasia e um retorno ao ciclo das grandes lendas, densamente carregado por transformações simbólicas da realidade”.

Muitos dos temas e ambientes dos livros que tanto sucesso fazem hoje remontam à época dos cavaleiros andantes: encantamentos, a desconfiança em relação a mulheres solitárias que conheciam medicina popular e que eram vistas com bruxas, as princesas encerradas nas torres, os cavaleiros que saem pelo mundo em busca de aventuras, o enfrentamento com gigantes, feiticeiros e monstros, os mercados populares, o rei que precisa escolher o sucessor entre os filhos, ou garantir que a mão de sua filha vá para alguém do seu agrado na sucessão do trono, etc..

Enfim, o conhecimento de alguma coisa dos clássicos do ciclo de cavalaria ajuda muito a que se entendam os contos de fadas de uma maneira mais profunda e enriquecedora, tornando-os ainda mais interessantes possibilitando uma melhor compreensão de nossa própria sociedade atual.

Sucesso recente entre os jovens é o livro Ponte para Terabitia da autora Katherine Paterson, a ganhadora do Prêmio Andersen 1998. O livro fala da sensível elaboração da morte de um amigo. A história se passa nos tempos atuais, no ambiente de uma família normal, com seus problemas como todo mundo. Tem uma linguagem viva e atual, um ponto de vista narrativo adolescente perfeito e “cria personagens inesquecíveis, que nos dão um nó na garganta” (p.110) escreve Ana Maria Machado.

Ainda segundo a autora Ana Maria Machado (idem p.110), a imersão em histórias passadas no cotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive, a realidade que o cerca. É a partir daqueles contatos prazerosos com histórias do dia-a-dia que muitos leitores vão mais tarde se descobrir aptos a explorar as obras de grandes mestres como Balzac, Flaubert, Machado de Assis, Thomas Hardy, Tolstoi, Dostoievski, Tchecov e tantos outros, que constituem uma das partes ricas do nosso imenso tesouro literário.

IV – A NOSSA PESQUISA

Capítulo 5 – METODOLOGIA

5.1 – Paradigmas de pesquisa

Durante muito tempo, o paradigma hegemônico de pesquisa que orientava as investigações das ciências exatas era o positivista. Este tipo de pesquisa era valorizado devido à sua confiabilidade. Foram instaurados, então, anos de realização de pesquisas quantitativas tanto na área das ciências naturais como na área das Ciências Sociais.

De acordo com a visão positivista, o pesquisador examina seu objeto de estudo, propõe hipóteses e elabora testes para avaliar o produto final. Com o surgimento de estudos antropológicos no início do séc. XX, os pesquisadores da área de Ciências Sociais passam então a estudar não o produto final, mas sim as interações que ocorrem durante o processo.

Com isto, o método de pesquisa dos antropólogos, ou seja, a etnografia e o trabalho de campo, ocasionou mudanças no modo de realização de pesquisas nas Ciências Sociais. A partir da Escola de Chicago (termo que se refere às pesquisas interacionistas realizadas pelo Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago) foram desenvolvidas pesquisas etnográficas que contribuíram para a legitimação do método interpretativista ou qualitativo (Pinheiro 2002). Assim, o paradigma interpretativista ganhou força e primazia sobre a tradição positivista.

A opção entre o paradigma qualitativo e o quantitativo não é fácil e muitos pesquisadores se dividem a esse respeito. Há os que se pautam pela tradição das ciências naturais e optam pela geração de hipóteses, e de observação de grupos controláveis resultando em dados estatísticos.

Outros pesquisadores, como Allwright e Bailey (1991), assumem que é virtualmente impossível controlar o número de diferentes variáveis que constituem um determinado evento, impossibilitando a geração de hipótese. Até mesmo na área de ciências exatas, como a Física ou a Matemática, tem sido questionado o paradigma quantitativo, por se ter notado que uma simples intervenção do indivíduo em algo controlável já altera o resultado da pesquisa (Holmes, 1992).

Criticando a dicotomia entre pesquisadores interpretativista e quantitativos, Martindale (2001 :395) descreve os 'perigos' que ambos apresentam. Por um lado, há o perigo das generalizações. Por exemplo, se o pesquisador chega a uma generalização resultante de uma única observação em um único momento, a pesquisa por -ele apresentada pode estar negligenciando aspectos relevantes que não foram observados naquele momento único de pesquisa. Este ponto de vista também recebe respaldo nas argumentações de Mc Donough & Mc Donough (1997).

Quanto aos 'perigos' da pesquisa interpretativista, Martindale (2001) aponta para o risco da abstração e da generalização. Para que isto não ocorra é preciso que o pesquisador se comprometa a conduzir estudos que sejam socialmente relevantes.

O paradigma de uma pesquisa, na verdade, é definido pelos seus objetivos e pela pergunta de pesquisa. Por exemplo, se um pesquisador pretende investigar o público-alvo de revistas femininas, ele certamente fará sua opção pelo paradigma quantitativo, já que precisará definir um perfil geral como a idade dos leitores, quantos pertencem a uma determinada classe social, e assim por diante. Contudo, se o pesquisador tem a intenção de estudar como um indivíduo lê uma determinada revista, a investigação deve acompanhar o paradigma interpretativista, pois há uma série de fatores que não podem ser quantificados ou generalizados.

Todavia, existem pesquisadores que têm por objetivo estudar a complexidade das interações, identificar, categorizar e quantificar ou interpretá-la. Desse modo, este pesquisador precisará aliar o paradigma quantitativo ao paradigma interpretativista, para que, juntos, os paradigmas forneçam aspectos relevantes e condizentes com os objetivos do pesquisador.

Autores como Holmes (1992), Nunan (1992), McQueen e Knussen (1998) e Chaudron (1988) argumentam que os paradigmas positivista e interpretativista não são totalmente excludentes e que juntos podem oferecer múltiplas visões sob diferentes ângulos do problema de pesquisa.

Segundo McQueen e Knussen (1998:196) os dois paradigmas podem co-existir. O paradigma interpretativista leva o investigador a observar atentamente aspectos a serem posteriormente analisados decorrentes de atos de interação que ocorrem naturalmente entre os participantes de pesquisa. Já na pesquisa positivista, a confiança maior está no tipo de instrumento de pesquisa e nas variáveis a serem controladas e valores a serem observados.

Segundo McQueen e Knussen (1998), há um maior controle e preocupação com o produto final da pesquisa no paradigma positivista. O mesmo não ocorre com o paradigma interpretativista, onde a preocupação maior é com o processo e com a confiabilidade na habilidade do pesquisador. Nas palavras de McQueen e Knussen (1998:196) (tradução própria) :

(...) as abordagens quantitativas e qualitativas não precisam estar em direções opostas; elas podem felizmente co-existir, ou até se sobreporem, dentro do mesmo estudo. Porém existe uma diferença, de experiência crucial entre as duas formas de pesquisa: um estudo qualitativo confia na habilidade e competência do pesquisador de uma forma que normalmente não é admitida ou esperada em uma pesquisa quantitativa.

Holmes (1992) sustenta que a pesquisa positivista conta uma parte da história, e a interpretativista a conta sob um novo ângulo. Juntas elas podem descobrir riquezas e complexidades sobre como as pessoas aprendem e usam linguagem.

Essa nossa pesquisa pode ser considerada de base mista porque estuda o processo de leitura, gosto e apreciação dos leitores através de debates onde o foco é centrado na interação do uso / usuário durante o processo de leitura e a relação social e afetiva do leitor com o fenômeno literário. Todas as informações geradas são, então, quantificadas e, em seguida, interpretadas a fim de gerar uma melhor compreensão dos dados, principalmente gerados por questionários e, por perguntas abertas, bem como pelo perfil dos participantes.

5.2. – Contexto da pesquisa e participantes

A primeira parte da pesquisa foi realizada em três colégios particulares da zona sul do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2006. Os participantes eram 90 alunos da 2ª série do Ensino Médio. A idade variava entre 14 e 18 anos.

Nesta etapa da pesquisa os participantes preencheram os questionários respondendo a quatro questões relacionadas logo abaixo. O critério adotado na escolha das questões foi baseado na adaptação do questionário elaborado pela professora doutora Sônia Zyngier (UFRJ).

- Cite três tipos de texto que você gosta de ler com mais frequência;
- Você acha que ler é importante (dê nota de 0 a 5) para o grau de importância: para a minha educação geral; para conseguir ajuda na resolução dos problemas pessoais; para me divertir; para que eu possa usar a minha imaginação; para que eu possa obter novas informações; para lidar com as questões relativas às diferentes visões do mundo.
- O que você lê por prazer? Dê nota de 0 a 5 para o grau de importância: cartas, contos, poemas, contos de fadas, romances, romances policiais, auto-ajuda, Bíblia.
- Idade e Sexo.

A segunda fase da pesquisa ocorreu em uma instituição de ensino da rede estadual de educação, localizada também na zona sul do Rio de Janeiro, no 1º semestre de 2007. Os participantes eram 48 alunos também cursando a 2ª série do Ensino Médio. A idade variava entre 15 e 21 anos. Ressalta-se que esta 2ª fase da pesquisa ocorreu na Livraria Plens, na zona sul do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2007. Os participantes foram 30 cuja idade variava entre 14 a 18 anos.

Numa terceira etapa foram adicionados ao questionário dos participantes da pesquisa na livraria as duas questões abaixo:

- Quais as diferenças que você faz entre ler por prazer e ler para estudo?
- Que livros ou autores você leu ? Quais pretende ler?

Este critério de seleção dos participantes resultou de dois tipos de experiência com a leitura da literatura: atuação como professor no magistério de 1º e 2º graus e vivência de mais de vinte anos em livraria especializada na literatura infantil e juvenil. Nesse sentido acreditamos que, na idade mencionada, por ter maior conhecimento da realidade do que uma criança, por exemplo, o jovem possui visão mais global de seus próprios interesses relacionados aos textos literários a que foram até então, apresentados. Neste trabalho, o nosso objetivo é sondar, como se

situam alunos de instituições públicas e particulares do Rio de Janeiro e os leitores em geral, na questão referente à leitura. O paradigma interpretativista é muito empregado em várias áreas, inclusive na Educação.

5.3. – Instrumentos de avaliação

A opção pelo questionário, como já foi dito, nos permitiu fazer um levantamento das opiniões dos grupos pesquisados através de suas respostas e propiciou uma comparação dos resultados obtidos pelos três diferentes grupos pesquisados. Adotaremos para cada grupo uma sigla para facilitar a identificação.

Grupo I	Alunos das escolas particulares	(EPA)
Grupo II	Alunos da escola pública estadual	(EPU)
Grupo III	Jovens que freqüentam a livraria	(LIV)

5.4 – Interpretação dos nossos gráficos e das tabelas

5.4.1 – Leituras mais frequentes

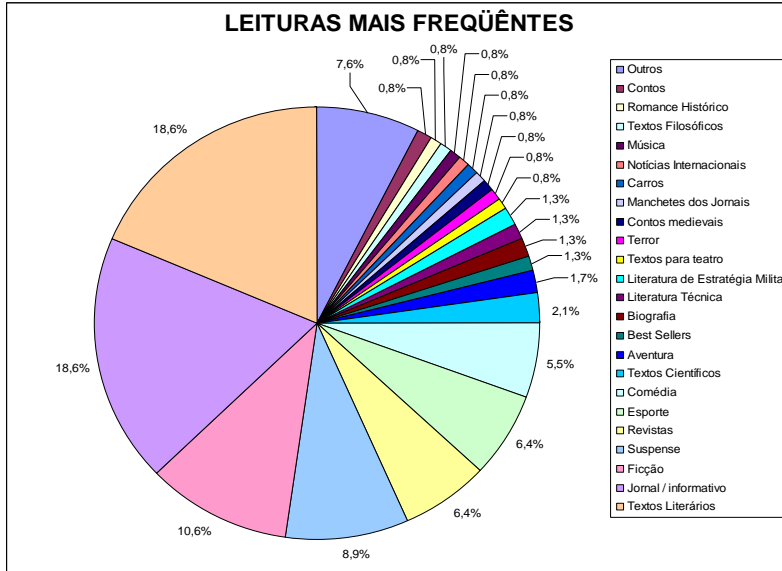


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

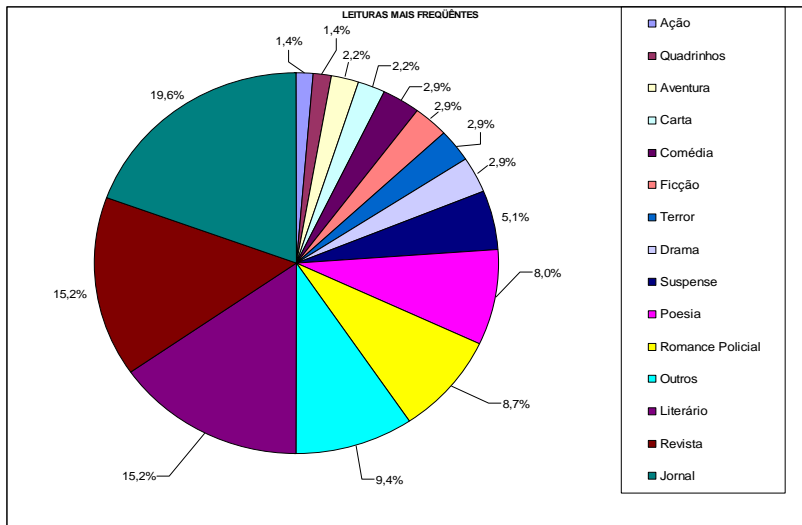


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

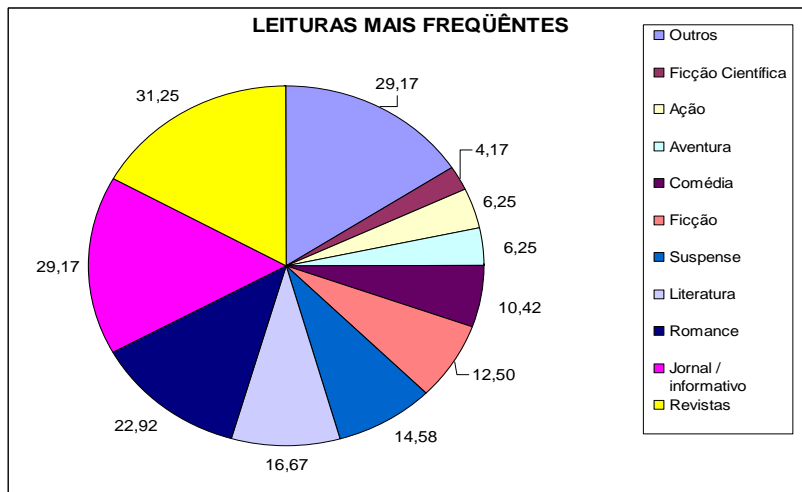


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Como podemos verificar no conjunto dos três gráficos pizza, tanto nas EPA quanto nas EPU e na LIV houve unanimidade da leitura de textos na seguinte ordem de importância: Jornais, revistas e textos literários.

5.4.2 – A importância da leitura

* utilização de gráfico torre

1 – Para minha educação geral

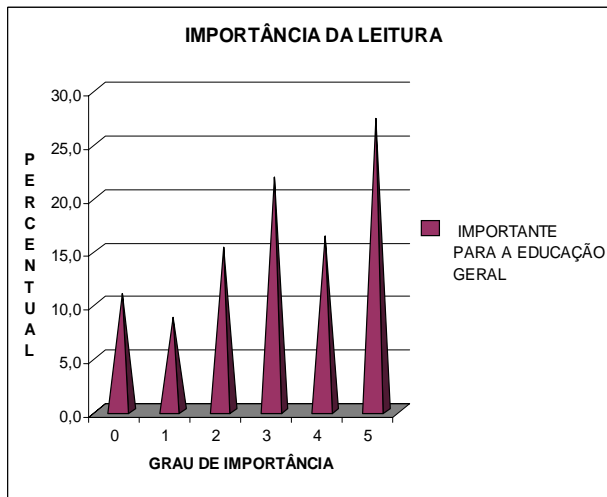


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

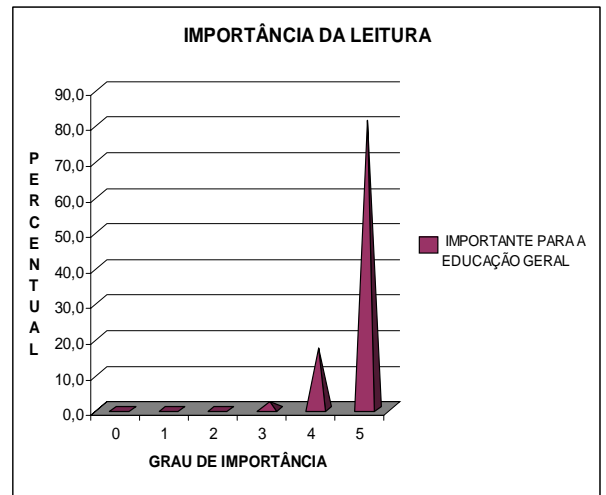


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

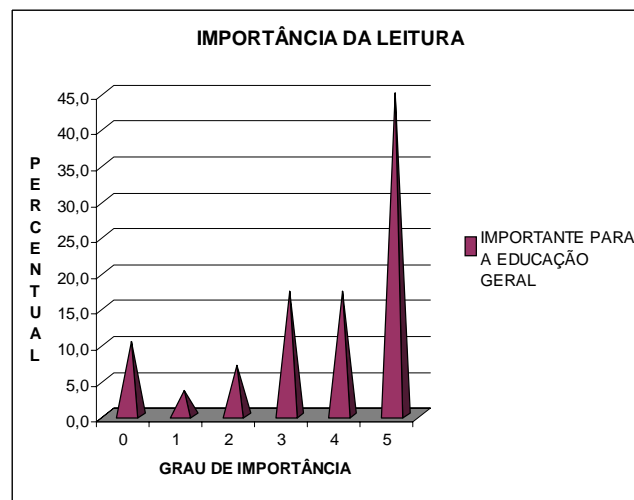


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Na interpretação dos gráficos, os alunos da EPU foram quase unânimes em afirmar que os livros são importantes para sua educação em geral, sendo seguidos pelas LIV e pelas EPA. Podemos assim pensar, que as EPU não dispõem de outras fontes de informação como viagens, cinema, teatro, etc..

2 – Para conseguir ajuda na resolução de problemas pessoais

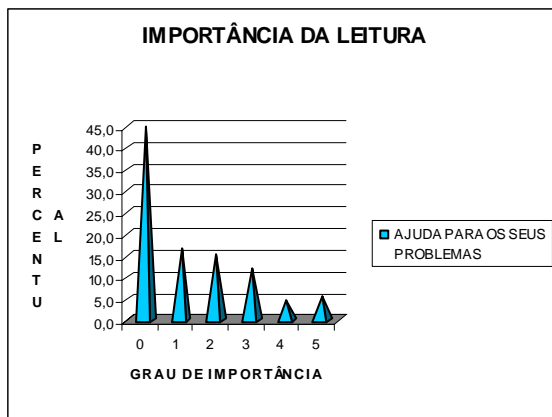


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

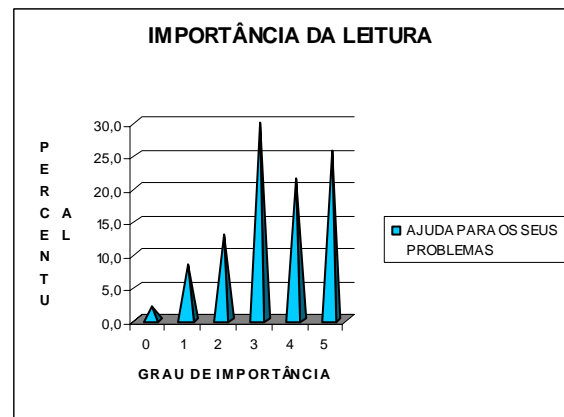


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

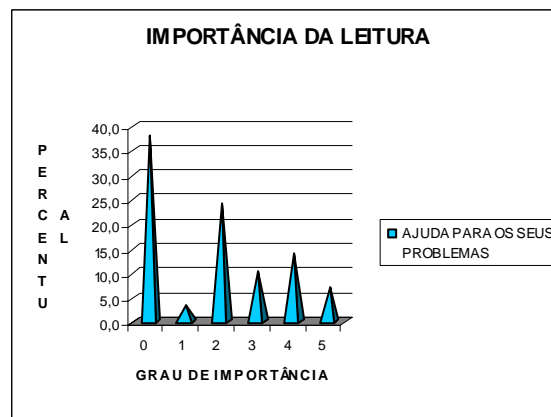


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Como verificamos nos conjuntos de gráficos as EPU entendem que a leitura é importante para ajudar a resolver seus problemas pessoais, porém essa possibilidade, foi praticamente descartada pelas EPA e pela LIV.

3 – Para me divertir

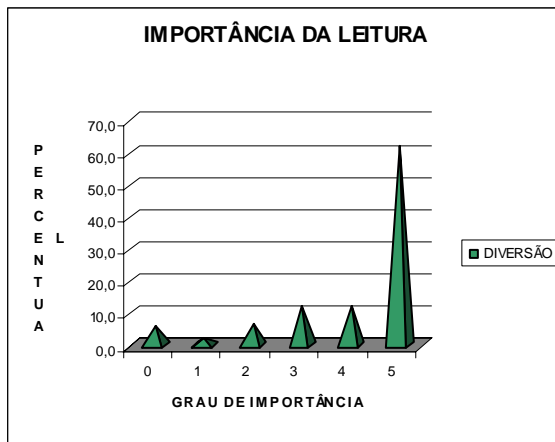


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

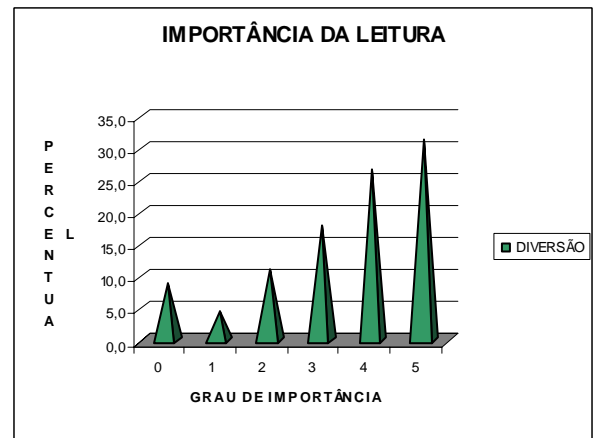


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

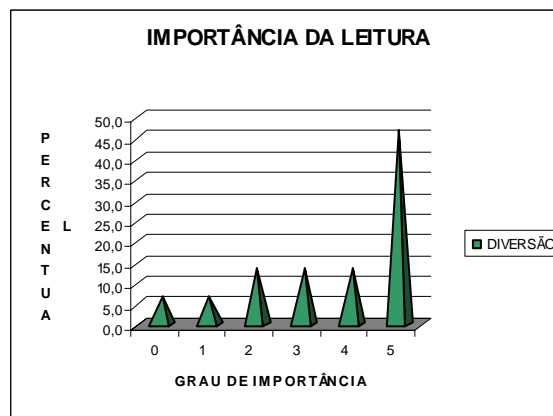


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Na interpretação dos gráficos acima verificamos que as EPA e a LIV têm no livro grande fonte de diversão ou mesmo não ocorrendo nas EPU. Pensamos que isto esteja ligado ao poder de aquisição dos livros para leitura. Além de podermos pensar na utilização dos recursos financeiros para outros fins (roupas de grifes, lanches em fast-foods, etc.).

4 – Para que eu possa usar a minha imaginação

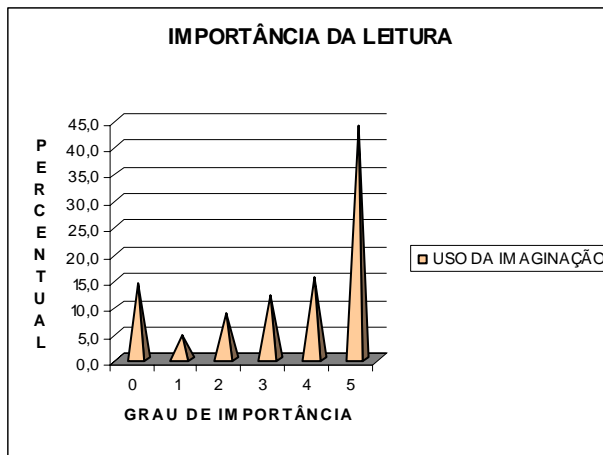


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

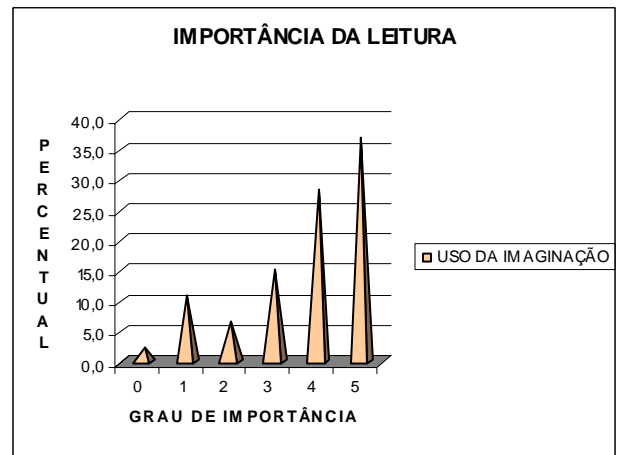


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

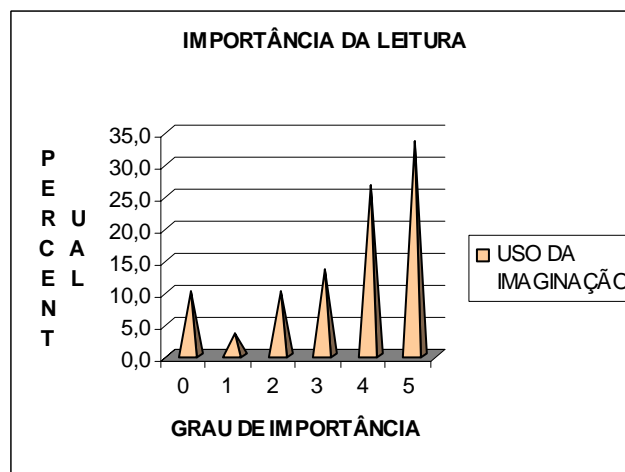


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Na interpretação dos gráficos acima observamos que a leitura de livros como fonte para desenvolver a imaginação se equivalem nos três ambientes pesquisados, sem apresentar grande expressão. Podemos pensar aqui na forma da mídia que trabalha especialmente a imagem como argumento para essa expressividade entre os participantes?

5 – Para que possa obter novas informações

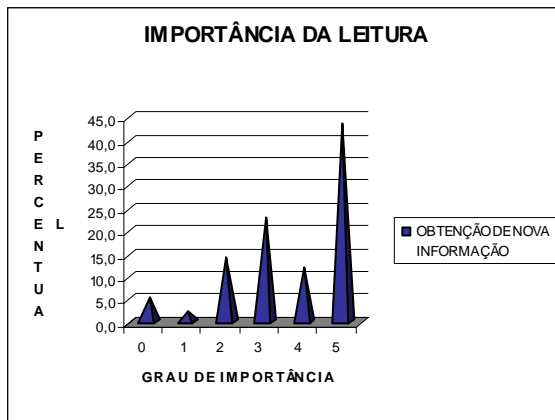


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

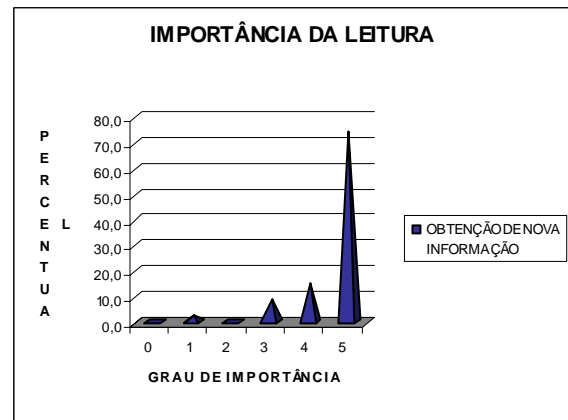


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

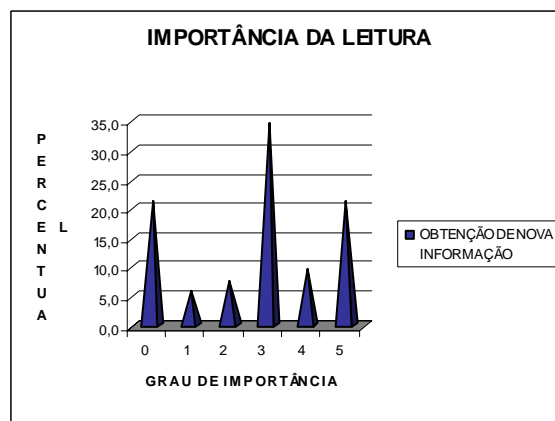


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Podemos verificar através da leitura dos gráficos acima que, no ambiente das EPU a leitura é considerada como grande fonte de obtenção de informações, significando quase o dobro da importância em relação às EPAs e à LIV. Estaria este fato relacionado ao fato de os leitores das EPAs e da Liv poderem contar com idas ao cinema, viagens, como fontes de obtenção de informação?

6 – Para lidar com as questões relativas às diferentes visões de mundo

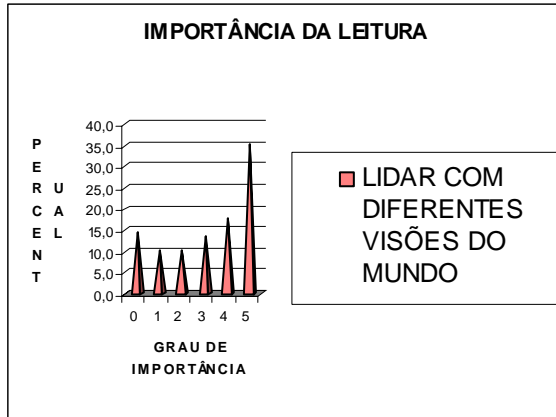


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

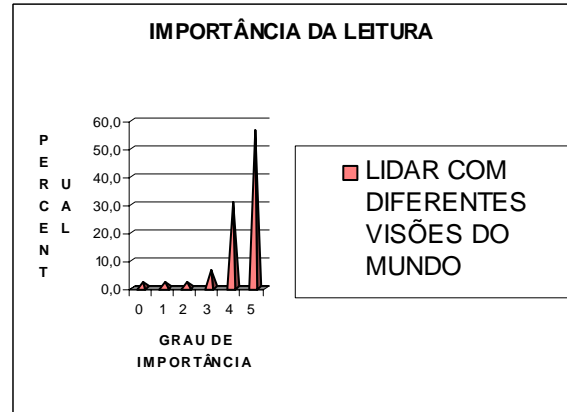


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

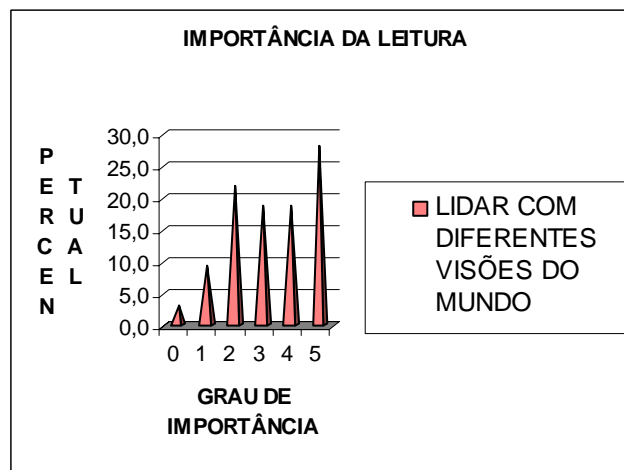


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Verificamos através da leitura dos gráficos acima que a valorização maior da leitura contribuindo com questões relativas as diferentes visões de mundo e das EPU, seguidas da EPA, e por último as LIV. Se considerarmos, portanto que, o livro no ambiente das EPU significa a possibilidade de transformação de vida, com podemos inferir pela leitura dos gráficos, está ai um bom subsídio para contribuição do livro nas ações das políticas públicas.

5.4.3 – O que você lê por prazer?

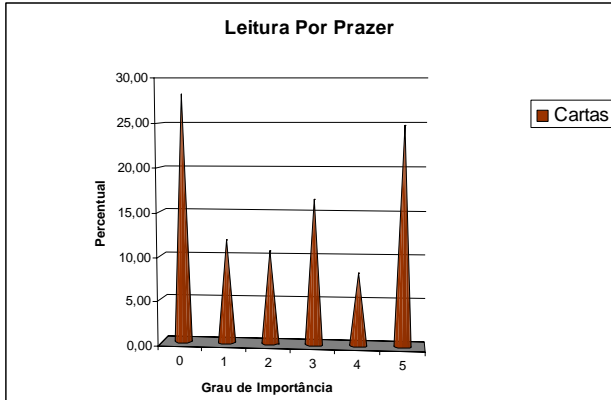


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

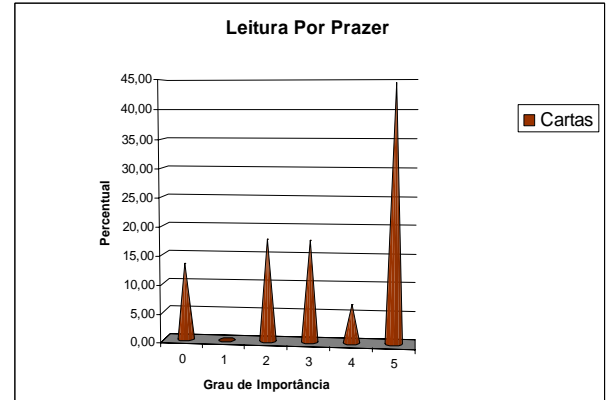


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

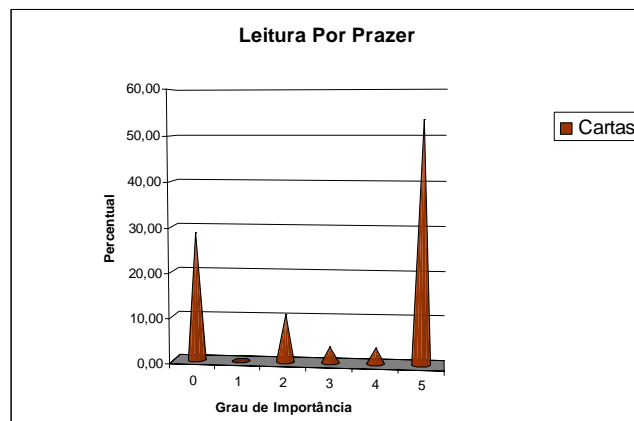


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Interpretando os três gráficos acima podemos notar que as cartas continuam sendo bem lidas, tendo relevância no ambiente da LIV.

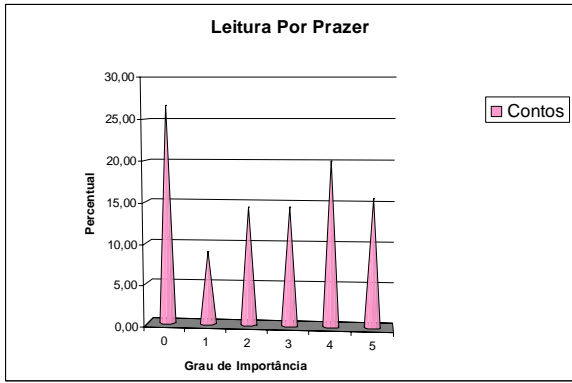


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

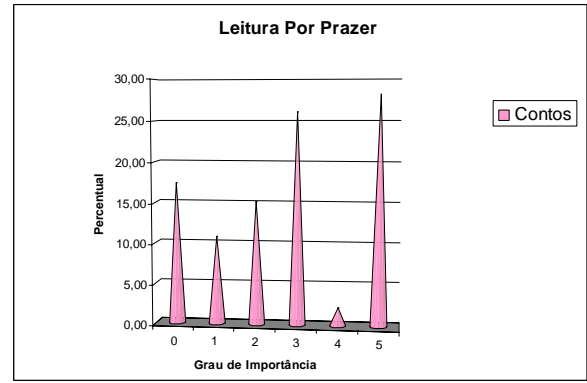


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

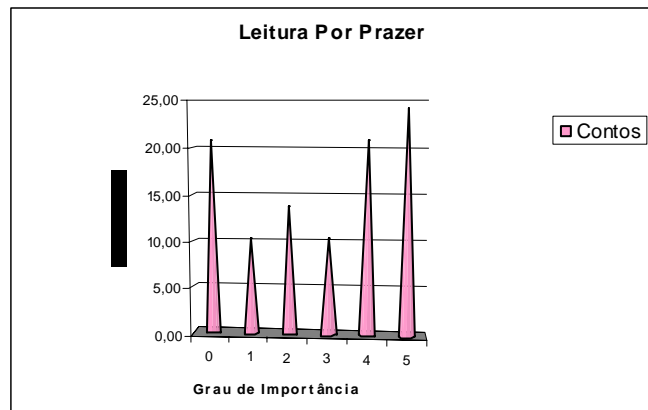


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Como verificamos no conjunto de gráficos acima, os contos são lidos nos três ambientes pesquisados sem muita expressividade.

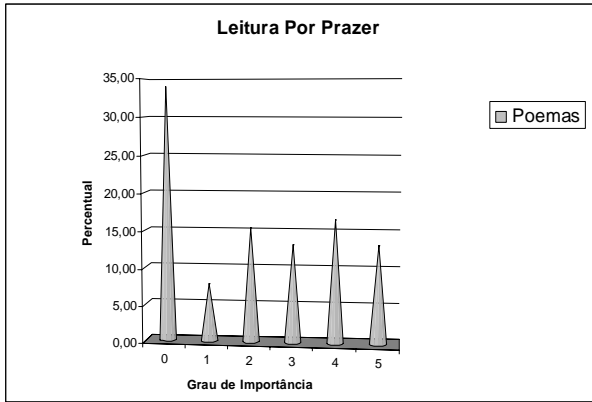


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

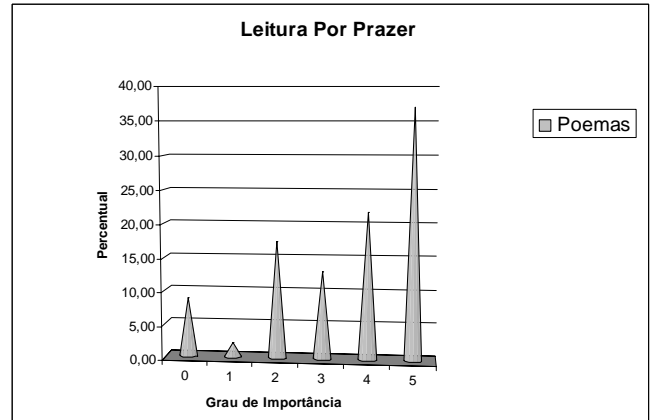


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

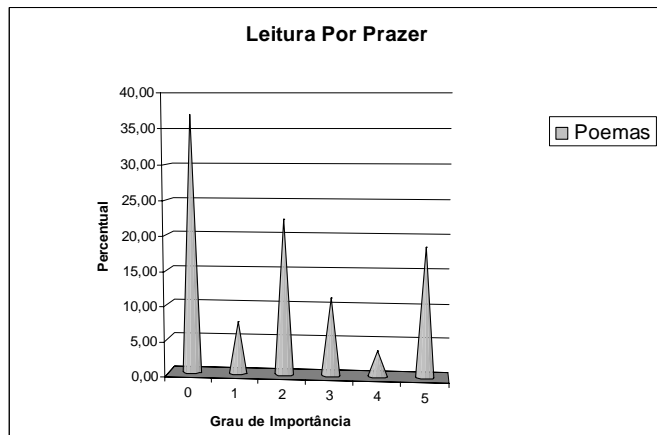


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

A leitura de poemas conforme podemos notar é muito freqüente na EPU, não tendo nenhuma expressividade no ambiente das EPA e LIV. Este fato estaria ligado, talvez, à questão da afetividade?

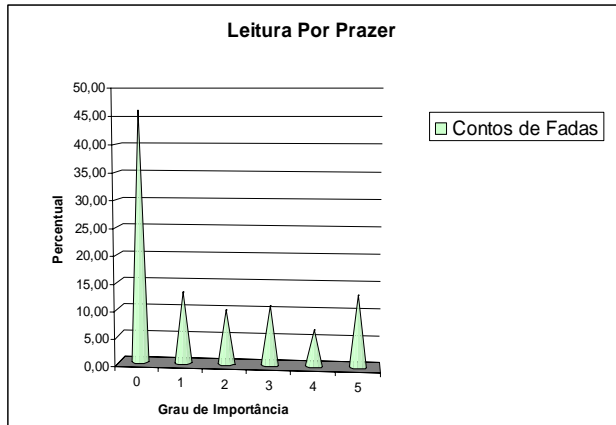


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

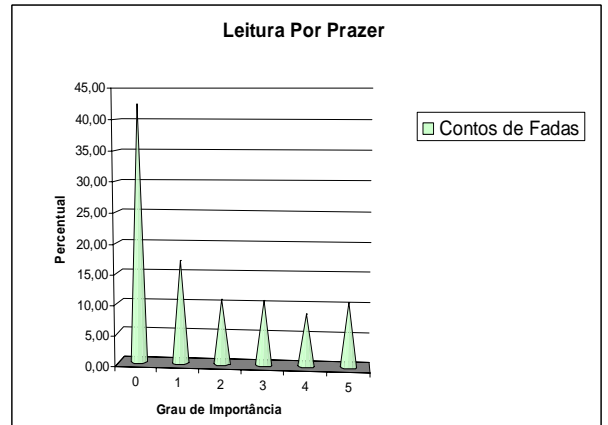


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

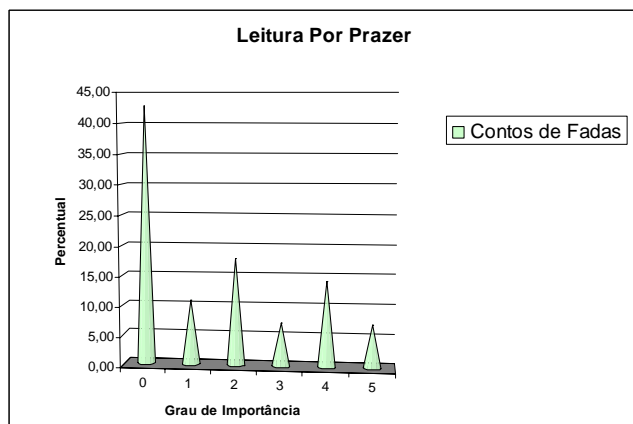


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Através dos gráficos acima identificamos que os contos de fadas não são lidos nos três ambientes pesquisados. Harry Potter e outros livros do gênero não teriam sido identificados como retorno aos contos de fadas?

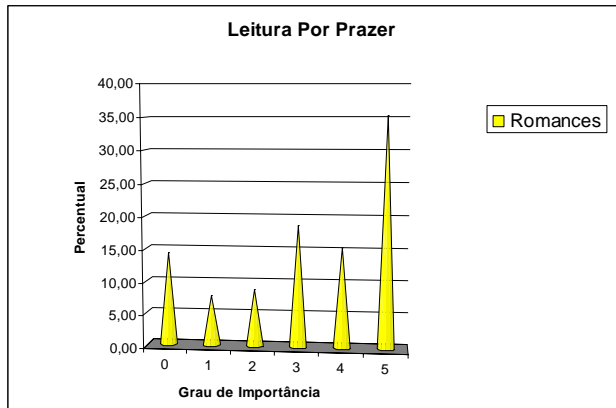


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

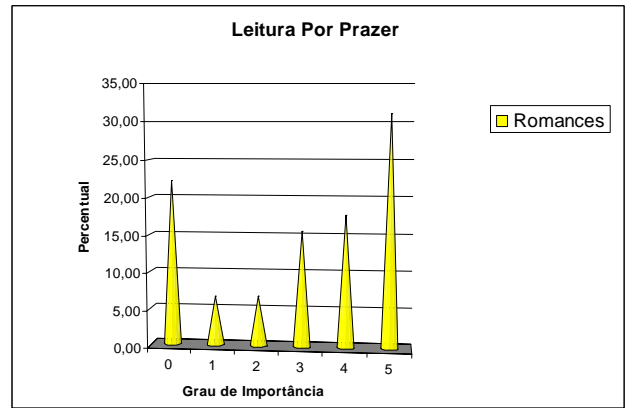


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

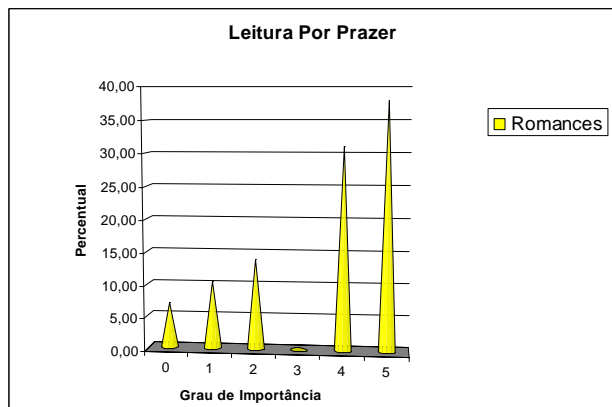


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

A procura pela leitura dos romances não foi expressiva em nenhum dos ambientes pesquisados.

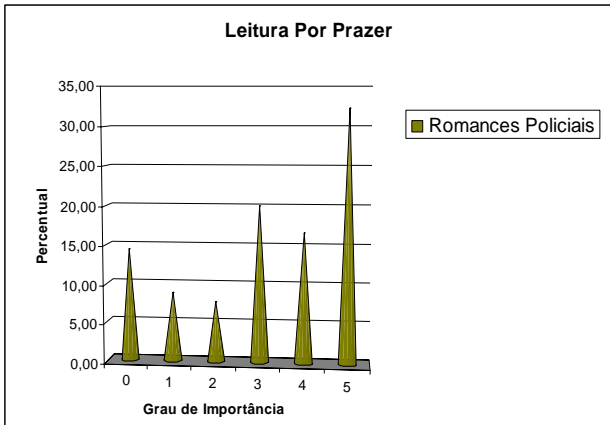


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

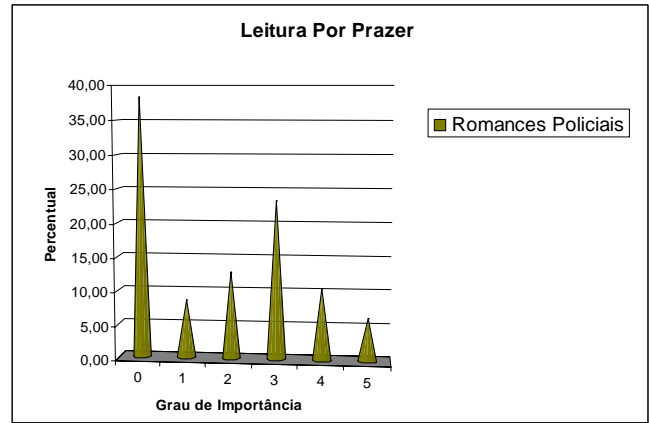


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

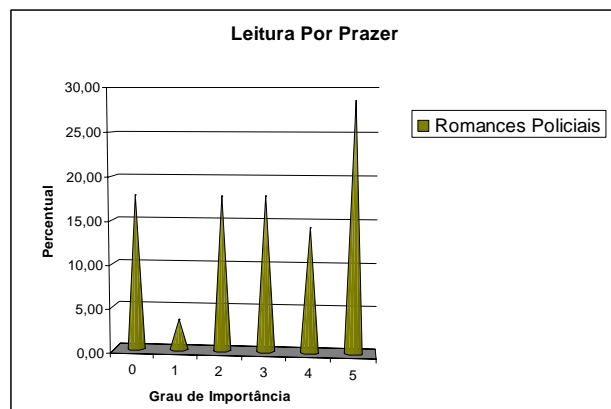


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

A partir da interpretação dos gráficos acima notamos que a leitura dos romances policiais não é relevante no ambiente das EPU. Ganham destaque no ambiente das EPA e LIV. Este distanciamento dos romances policiais das EPU poderia estar ligado ao reflexo do seu cotidiano?

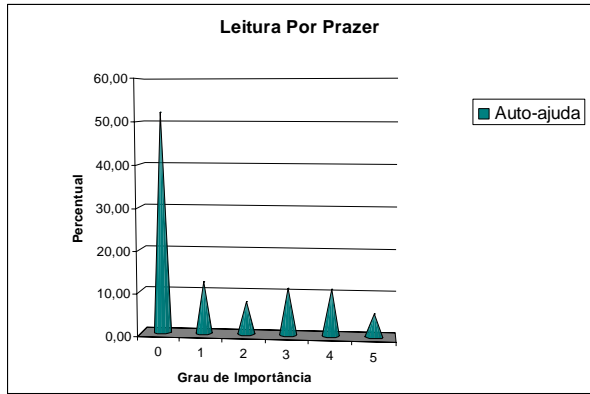


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

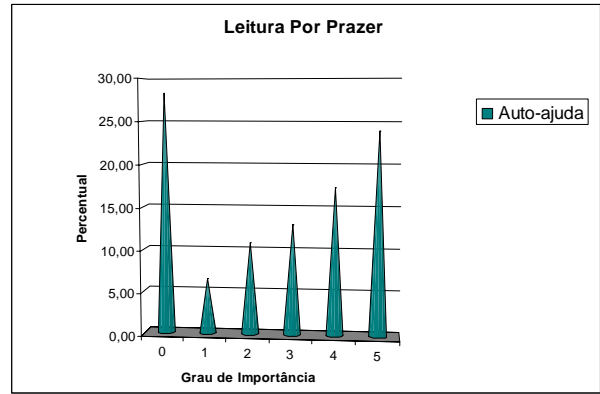


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

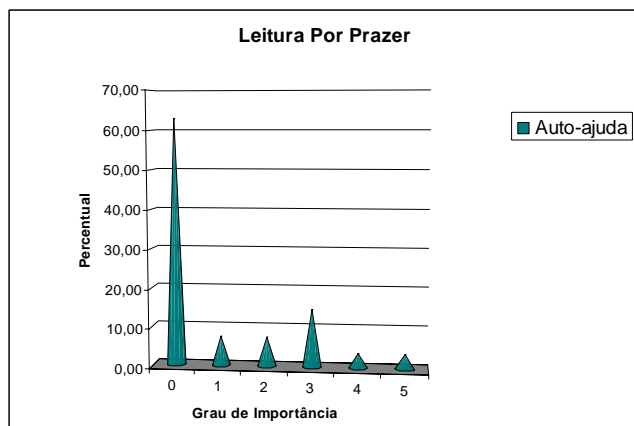


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Através da leitura dos gráficos acima notamos que esse tipo de leitura não possui expressividade no ambiente das EPA e das LIV. Estaria a preferência por esta leitura no âmbito das EPU relacionada à busca de respostas para os seus problemas existências dos dias atuais?

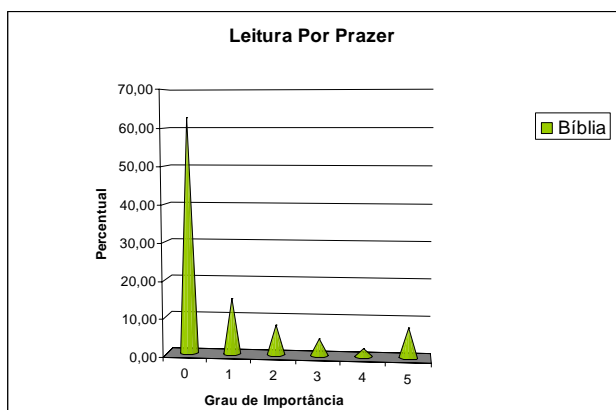


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

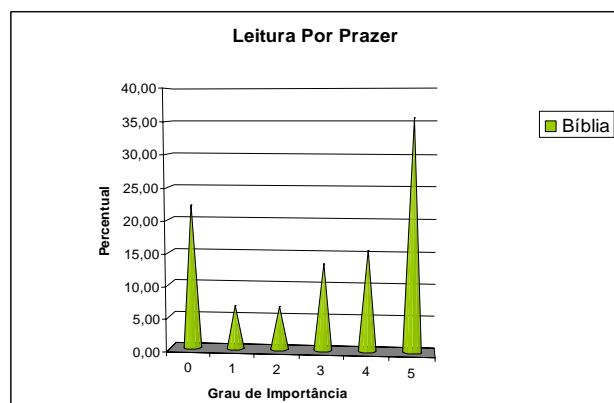


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

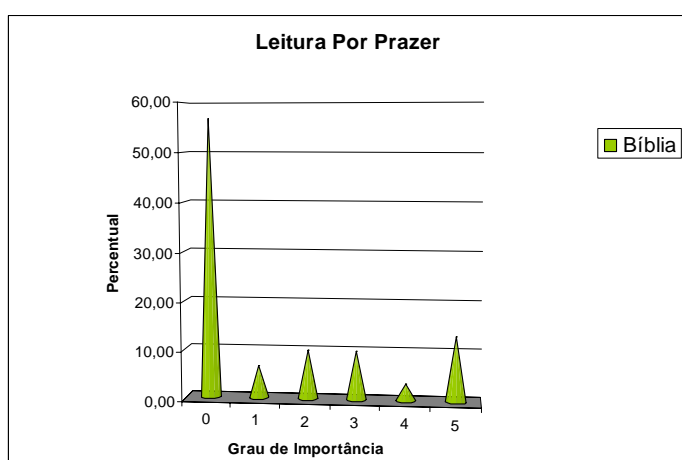


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Observamos que a leitura da Bíblia ganha relevância apenas no âmbito das EPU. Estaria esta preferência também ligada à busca de encaminhamento para os problemas do cotidiano?

5.4.4 – Sexo e idade

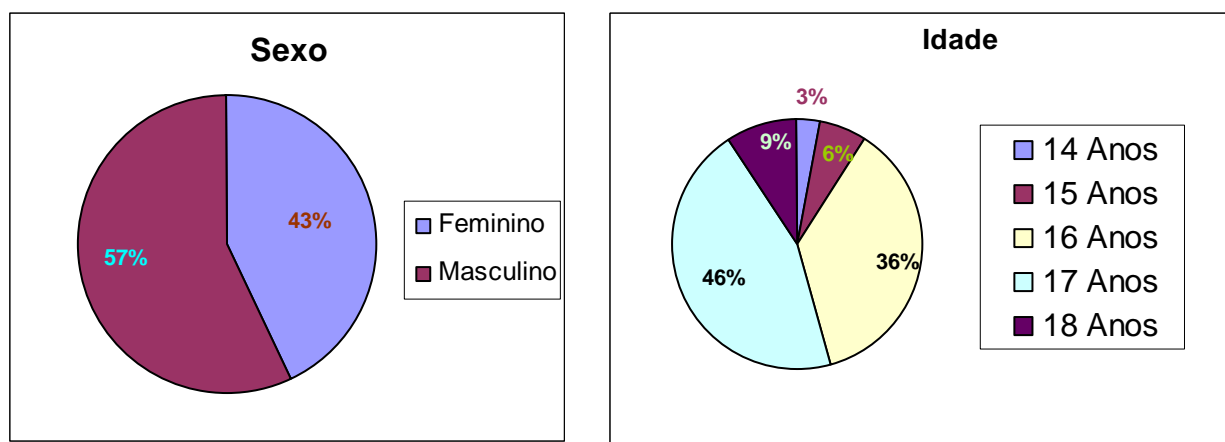


Gráfico 1 - Fonte: Escolas Particulares (EPA)

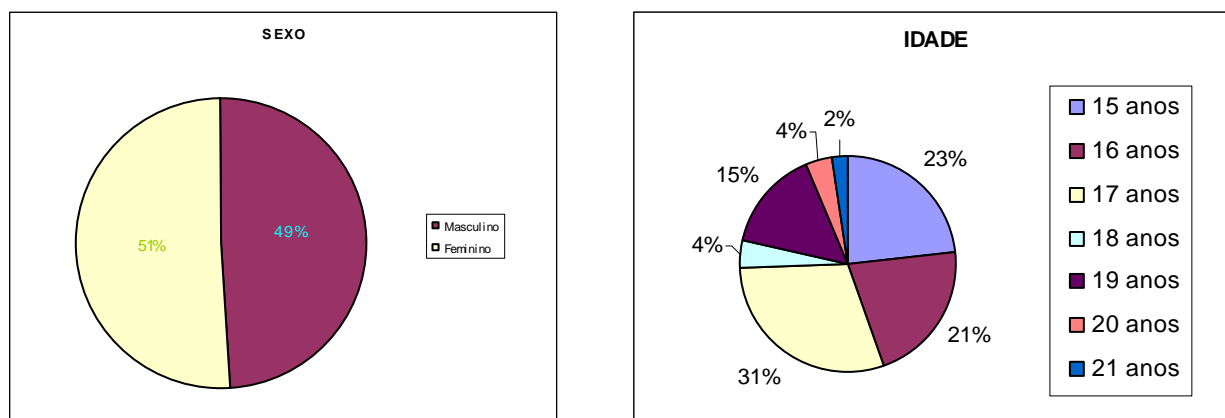


Gráfico 2 - Fonte: Escolas Públicas (EPU)

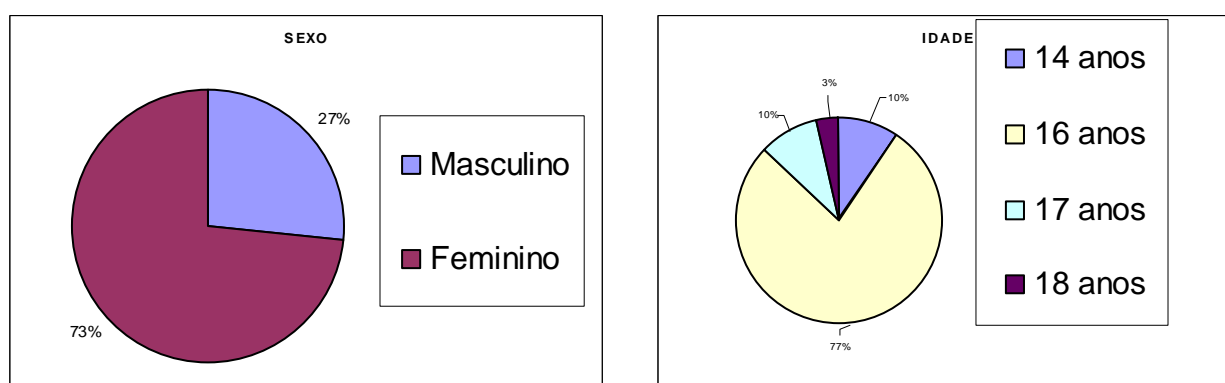


Gráfico 3 - Fonte: Livraria (LIV)

Analisando os gráficos acima podemos constatar que um equilíbrio em relação à distribuição entre o sexo feminino e masculino nos ambientes das EPU e EPA. Poderíamos entender que, por se tratarem de escolas, há intenção de

equilibrar a quantidade de alunos de ambos os sexos. No ambiente da LIV o público pesquisado foi predominantemente feminino. Quanto à questão da idade, observamos haver nas EPU alunos de até 21 anos o que não ocorre nas EPA.

5.4.5. – Autores que você já leu e lerá.

Na questão, cite, livremente, alguns livros ou autores que você leu e os autores ou livros que você gostaria de ler.

PARTICIPANTE	LEU	LERÁ
1	Dom Casmurro, Código da Vinci, Quincas Borba, A Moreninha, Auto da Compadecida, Harry Potter.	O Cortiço Quincas Borba, O que é isso companheiro?
2	Agatha Christie, Código Da Vinci, O Cortiço, Werther, O físico, Harry Potter.	O triste fim de Policarpo Quaresma, Lucíola, Biografia de Che Guevara.
3	O Senhor dos Anéis, Harry Potter, Terra Papagali, Lucíola, O Alquimista.	Bilac vê estrelas, O diário de Bridget Jones, Artemis Fowl.
4	Harry Potter, O mundo de Sofia, Tristão e Isolda, O dia do curinga, Quem mexeu no meu queijo.	Bilac vê estrelas.
5	O crime do Padre Amaro, Primo Basílio, Quino (Mafalda), Harry Potter	Eça de Queirós e outros que aparecerem.
6	Harry Potter, Lygia Fagundes Telles, Bíblia, Carlos Drummond de Andrade.	Lygia Fagundes Telles e outros da série Harry Potter.
7	Machado de Assis, Érico Veríssimo, J. K. Rowling (Harry Potter), Audácia dessa mulher, A morte e a morte de Quincas Berro D'Água, Homens são de Marte, mulheres são de Vênus.	Fernando Gabeira (O que é isso companheiro?)
8	Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, Senhor dos Anéis , Ana Maria Machado e livros de romance, aventura, histórias e outros.	Textos religiosos e Balzac e a costureirinha chinesa.
9	Odisséia (Homero); Christiane F., 13 anos, drogada e prostituída; Harry Potter e Incidente em Antares.	Michael Moore, textos do Veríssimo e Machado de Assis.
10	Harry Potter, Senhor dos Anéis e Edgar Allan Poe.	O Cortiço e Artemis Fowl.
11	Machado de Assis, Harry Potter, Ana Maria Machado.	Hamlet e Dom Casmurro
12	Machado de Assis, Harry Potter.	Senhor dos Anéis e Quincas Borba.
13	Audácia dessa mulher (Ana Maria Machado), O Alienista e textos informativos.	Maurício de Souza.
14	Dom Casmurro, Michael Moore, Stephen Hawking, O dia do curinga.	Shakspeare, Eça de Queirós
15	Cecília Meirelles e Machado de Assis, O diário de Anne Frank.	Frankenstein e Rui Castro.
16	Nietzsche - O Anti- Cristo; Brida e O diário de um mago (Paulo Coelho), poemas de Augusto dos Anjos, Machado de Assis.	Nietzsche e muitos outros, alguns para a escola.
17	Jorge Amado, José de Alencar, Graciliano Ramos.	Lima Barreto, Machado de Assis, José de Alencar.

18	John Stevens, Wagner Bull (opiniões sobre aikidô na Internet)	Wagner Bull e John Stevens (ambos sobre aikidô)
19	Fernanda Young (Aritmética), Lucíola, Tristão e Isolda, Depois daquela viagem (Valéria Polizzi)	100 escovadas antes de ir para a cama, Melancia e o Diário de Bridget Jone
20	Machado de Assis, Stephen Hawking, A volta ao mundo em oitenta dias.	Stephen Hawking. Nunca leio por prazer, mas sei que há muitos autores existentes no Brasil.
21	LEU: Eugênio Kurnet (O ator e o método); Hamlet, Stanislaw Ponte Preta, Crônicas do Veríssimo.	Vestido de Noiva (Érico Veríssimo), Machado de Assis.
22	A Divina Comédia, Dom Casmurro, Paulo Coelho, Ana Maria Machado, Machado de Assis.	Cem anos de solidão, Edgar Alan Poe.
23	Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Machado de Assis, Clarice Lispector.	Gabriel Garcia Marques e todos os que eu quiser.
24	Pedro Bandeira, Drummond, Marcelo Rubens Paiva, José de Alencar, Ana Maria Machado e Machado de Assis.	Tigres Assustados, Cuba, Senhora e A Mão e a Luva
25	Deus trabalha no turno da noite, Bom dia, Espírito Santo (Benny Hinn).	Oração, a chave para o avivamento, partes da Bíblia, Bilac vê Estrelas.
26	Rosamunde Pilcher (Catadores de Conchas) ; Emily Brönte; Joinstein Garden (O mundo de Sofia) , Luisa Maria Alcott (Mulherzinha, boas esposas)	Budapeste, Oliver Twist e David Cooperfield.
27	: Drauzio Varela, Den Jungen (Os Jovens – alemão) , Cecília Meirelles, Bob Marley.	Lucíola e Werther.

Tabela 1: Preferências de leitura na Livraria.

O número de participantes que respondeu à questão acima era de 27. Num total de 177 autores ou textos citados, 91 foram autores ou obras solicitados pelas escolas, 76 foram obras de outros autores sem vínculo fechado com as adoções nas escolas. Interessante aqui foi observar que dos 27 participantes, 16 deles citaram uma ou mais vezes o autor Machado de Assis e 11 deles citaram uma ou mais vezes Harry Potter. Talvez, Machado de Assis por força da necessidade relacionada ao vestibular; Potter para mostrar a força da mídia. Como esta parte da pesquisa foi realizada na Livraria, pensamos que, pelo fato de estarem mais livres, houve um certo equilíbrio entre o número de autores lidos por obrigação e os outros por livre escolha.

É importante registrar que a segunda autora mais citada foi Ana Maria Machado.

5.4.6. – Leitura por prazer ou estudo

Vejam-se algumas colocações, relacionadas abaixo na linguagem própria dos participantes da pesquisa:

PRAZER	ESTUDO
Escolhemos o livro.	É escolhido pelos outros/ professor
É legal!	É chato.
É igual	É igual.
Temos mais tempo e mais boa vontade.	Leio de má vontade.
Você escolhe o livro.	Livros desinteressantes
Sem prazo.	Com prazo.
Tem tempo.	Tem uma data determinada.
Escolha própria.	São leituras impostas.
Você lê com interesse.	É por obrigação.
É igual!	É igual.
Você tem distração.	Obrigação!
Sem prazo determinado.	Com prazo determinado.
Maior interesse.	Somos obrigados.
Boa qualidade do texto.	Nem sempre são bons textos
Confortável!	Insuportável.
Escolha Própria.	Você quer adiar.
Você realmente aprende.	Aprendo para fazer a prova.
Há falta de pressão.	A pressão torna a leitura desagradável.
Sem data para ler é prazeroso.	Textos que não acrescentam nada, muitas vezes.
Sem pressão	Se o livro é bom, não faz diferença.
Adicionam algo para minha formação.	Não leio com o mesmo interesse.
Se o livro é bom, é prazeroso.	Leio só para fazer a prova.
Leio com mais vontade e atenção.	Não é escolhido por nós
Leio com mais atenção.	Exige maior concentração.
Ler por prazer é decisão própria.	Mais cansativo.
Mais relaxante.	Prazo, pressão, desinteresse.
Não cansa.	É prazeroso, se o livro é bom.

Tabela 2 : Leitura por prazer e leitura para estudo.

Observando a tabela acima podemos notar que:

1. Em um universo de 27 participantes, apenas dois deles disseram que não sentem diferença nenhuma quando a leitura é por prazer ou para estudo. Podemos inferir, talvez, que este leitor, seja um leitor nato?

2. Dois participantes concordam que, se o livro é bom, não faz diferença. Para eles, o prazer não está ligado ao fato de ser para estudo ou não, mas à qualidade do que se lê. Pensamos tratar-se aqui de leitores críticos ideais.

3. As palavras “prazo” mencionada cinco vezes; “pressão” mencionada seis vezes; “não ser uma escolha própria” mencionada cinco vezes; acrescidas das palavras “chato, desinteressante, insuportável” mencionadas sete vezes, podem nos encaminhar ao pensamento que, se não houvesse pressão, entendendo-se pressão como prova, os adjetivos “chato, desinteressante e insuportável”, pudessem, talvez, ao nosso ver, ser amenizados.

V – CONCLUSÃO: O SONHO POSSÍVEL

Aluna

“ Gastarei meu tempo inteiro
nessa brincadeira triste;
mas na escola não existe
mais do que pena e tinteiro!

E toda a humana docência
para inventar-se um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência...”

Cecília Meireles

Mary de Andrade Arapiraca escreve a Lobato uma interessante carta na sua tese de doutorado (pp. 127-135) defendida na Universidade Federal da Bahia em 1996. Não pretendemos aqui neste trabalho, mergulhar na obra de Lobato, ou no todo da dissertação da professora Mary. Mas, como falar em formação do leitor, em prazer pela leitura, sem falar em José Bento Monteiro Lobato cuja obra é “um hino de louvor e respeito à criança”. Sua obra mostra um mundo plural e diferente de reconhecer a criança, não como um ser indefeso, mas cotado de amplas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade. Seus textos, na pele de seus personagens conscientizam as crianças de seus desejos e provoca seu agir, e um agir não obediente, não robotizado, pois estimula suas capacidades discursivas de crítica, de questionamento, de contestação, de insinuação, de gozação, acerca do mundo ser como é.

A paidéia lobatiana traz para a pedagogia uma grande lição: a lição da ousadia, de diligência e da crença numa educação mais transgressora. O momento de agora, continua sendo como foi o de Lobato, de investir ousadamente na educação de nossas crianças. Do mesmo modo que Lobato foi à caça do leitor, não esperando que o mesmo viesse à procura do livro, é preciso que procuremos todas as crianças para colocá-las na escola. Aqui, nesta referência feita a Lobato pela

professora Mary, senti uma grande identificação com o escritor, pois também continuo indo com os livros aonde estão as crianças e jovens.

É preciso que as medidas que propiciem a motivação das famílias a encaminhar seus filhos à escola e apresentá-los ao mundo dos livros sejam cada vez mais universalizadas. Urge que se encontrem os meios para descobrir o que interessa às crianças para transformar em festa, em prazer, o seu processo de aprender a ler, a escrever, a calcular e tudo o mais.

Concordamos com a autora Mary de A. Arapiraca quando sugere que o melhor caminho é o fornecido pelo diálogo. Escutando a criança, torna-se possível ajudá-las no sentido de escolhas de caminhos ou chaves que as encaminhem na direção de seus desejos, entre os quais, o mais imediato é, sem dúvida a sobrevivência digna do ser humano.

Voltando à carta que, Lobato, se vivo, receberia da Professora Mary, com certeza, dar-se-ia conta da nova Emília na estudiosa de seu texto A chave do tamanho. Nesta carta em que dialoga com o autor, Mary incorpora a boneca Emília e, se mostra inventiva, transgressora, ousada...Retomemos alguns trechos da carta (pp. 128-130):

”Lembra-se da movimentação que se armou com a vinda do Capitão Gancho e do marinheiro Popeye, que se meteram na comitiva disfarçados de marinheiros ingleses? Se já não se recorda mais, não se incomode. Lei nenhuma obriga alguém a guardar na memória tudo o que escreveu. Alguns até esquecem por conveniência, o que não é o seu caso”. Ou: “Será ,meu amigo,que a única arma contra a astúcia dos poderosos é também o uso da astúcia, da esperteza?” Ou: “ Não se exaspere.” Ou: “ Ainda tenho umas tantas curiosidades não satisfeitas”.

Parabéns professora Mary, a senhora foi extremamente feliz e inventiva ao costurar seu texto.

Continuemos defendendo uma escola alegre e estimulante quanto era o “Sítio” para os seus habitantes. Tudo isto é a paidéia lobatiana que nos inspira a sermos corajosos, imprudentes e inventadores no sentido da construção de um hoje e de um amanhã melhores para as nossas crianças. Concordamos com a fala de Mary de A. Arapiraca ao sugerir que, para que esta escola torne-se possível, é necessário que as chaves para educar este país sejam encontradas, fazendo dele um país marcado pelo respeito à criança e ao ser humano de modo geral.

Chegando, então, ao final do trabalho, nos indagamos, preocupadas: será que as pretensões anunciadas em nossa introdução foram realizadas? Será que foram apresentadas respostas satisfatórias às indagações iniciais? Certamente não.

O que se conseguiu foi um novo acréscimo de questões que levaram muitas vezes a nos deslocarmos do nosso intento, criando novas expectativas e indagações.

Chegamos a algum lugar? Claro que sim, sempre se chega a algum lugar quando há disposição para percorrer uma trilha. Podemos dizer que muito aprendemos nesta tentativa.

Chegamos, sobretudo, à conclusão de que, o problema da leitura dos nossos jovens está ligado ao seu pertencimento a este mundo. Está relacionado a sua casa, ao seu bairro, a sua escola, ao seu professor. A tudo que o motiva, que o torna criativo. Nas nossas andanças, sobretudo pelas escolas públicas, pudemos notar os focos de desmotivação, de abandono, aos quais estão sujeitos os nossos jovens e crianças.

A escola e, sobretudo, a escola brasileira, e, acima de tudo, a escola pública brasileira, em grande parte, parece não estar pronta a abrigar a criatividade e os sonhos das novas gerações. Isso não é por uma questão de orçamento econômico e, sim, de carência de ânimo. O Sítio do Picapau Amarelo desenhado há quase um século, não envelheceu e, quando nos referimos ao Sítio, estamos pensando na vontade educativa de José Bento Monteiro Lobato, como na de tantos outros mestres e estudiosos da Educação que souberam e sabem como a chave para o saber funciona.

O nosso trabalho pretende fazer vislumbrar o que se deixa ver através da porta que foi aberta. Ele não pretende ser conclusivo e, sim, fazer repensar por meio de suas linhas ou naquilo que deixou de dizer, como, através do livro, poderíamos lutar por uma humanidade mais humana, na qual a técnica também inventa, porém **o sonho se torna possível**.

VI – REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 3ª edição. São Paulo: Scipione,1993.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, N. **Focus on language classroom: A introduction to language classroom research for language teachers**. Cambridge : Cambridge University Press,1991.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no prazer especulativo: A chave do tamanho**. Tese de doutorado defendida na UFB. Salvador,

ASSIS, Machado de. **Conto de Escola**. In Obra Completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar,1994.

AZEVEDO , Ricardo. **Formação de leitores**. Releitura, Belo Horizonte, n° 15, 2001..

BAKHTIN, M. 2003 **Estéticas da Criação Verbal**. Versão utilizada: tradução, 1992. Martins Fontes. Prefácio. Capítulo sobre Metodologia (p.393).

BANDEIRA, Pedro. **Harry Potter e o perfil dos novos leitores**.ANL, São Paulo, ano 5, n°22, 2005.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal: Ensaio sobre os fenômenos extremos**. Campinas: Papiros, 1992.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **“A obra de arte na era da reprodutividade técnica”**. In: Obras Escolhidas, vol. 1 São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 19ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

BURGELIN, O. **A comunicação social**. (trad.) Lisboa: Edições 70, 1981.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** (Tradução de Nilson Moulin). 9ª ed. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2002 (pp. 9-16).

CARVALHO, M. **Socialização na Pré-escola: a interação professor-aluno e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdades de Letras, 2002.(fl. 168 Mimeo). Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada.

CASTRO, Manuel Antônio de. **A Arte em Questão: As questões da Arte** (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____. **O Caminho para a linguagem**.Petrópolis: Vozes,2003.

_____ . **A Construção Poética do Real** (org.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____ . **Heidegger e as questões da arte**. (mimeo) p. 1-7,2004C.

_____ . **A Leitura e a Linguagem**. (mimeo) p.30-38, 2004 A

_____ . **A Leitura e a Interpretação**.(mimeo) p.43-53, 2004 B.

_____ . **A pós-modernidade e o tempo**. Mimeo, UFRJ, 2003.

_____ . **Tempos de Metamorfose**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

CHAUDRON, C. **Second Language classrooms: research on teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 6ª edição.São Paulo: Ática, 1993.

_____. O Conto de fadas : **Símbolos, Mitos e Arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1998.

ECO, H. Lector in fabula: **A cooperação interpretativa nos textos literários**. Paris: Grasset, 1985. Trad. Mário Brito. Lisboa: Editorial Proença, 1983.

ERIKSON, F. 1984. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology and Education Quaterly. Vol 15 /1. pp.55-56

FRANÇA, Mary e Eliardo. **As roupas novas do Imperador**, a verdade verdadeira. Ática, 2004.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GADAMER, Hans G. **Homem e linguagem**. In: Verdade e método II. Petrópolis, Vozes, 2002.

GRABE, WILLIAM & KAPLAN, ROBERT (eds) **Introduction to Applied Linguistics Reading**, Mass: -Wesley.1991:1-9

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da floresta**. Trad. Irene Borges-Duarte et ali. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian,1998.

_____. **Ensaios e Conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leitão, Gilvan Flogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOLMES, J. "**Research and the post modern condition**". In: Lingüística Aplicada . PUC. São Paulo, 1992.

ISER, W. **L´acte de lecture**. Trad. Franc. Brucxelles: Mardaga, 1985.

JARDIM, Antônio. **Os caminhos da Memória**. Tese de Doutorado (mimeo).

JAUSS, H.R. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1978.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças Leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOUVE, V. **A leitura**. (trad. De Brigitte Hervor). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOSOVSKI, Ester - org. **Ética na comunicação**. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores e Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

LOBATO, José Bento Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **História do mundo para crianças**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **A reforma da natureza**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **O Saci**. São Paulo: Brasiliense, 2005..

_____. **O Sítio do Picapau Amarelo**. São Paulo, Brasiliense, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MC DONOUGH, J & MC DONOUGH, S.. **Research methods for English language teachers**. London : Edward Arnold, 1997.

MCQUEEN, R. & KNUSSEN, C. **An introduction for research methods for social science**. Londres: Prentice Hall, 1998.

MASI, Domenico de. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: SENAC, 2000.

MARTINDALE, C. “**The proper place of humanism-Qualitative versus scientific studies of Literature**”. In: STEEN G. SCHRAM, D. *The Empirical Study of Literature-Psycology, Sociology, and the other disciplines*: Utrecht Publications,2001.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MEIRELES, Cecília. **Aluna**. In *Obra Poética*. Volume Único.Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Rditora,1972.

MENEZES, D.A. “**University Readers: A comparative analysis**”: *In IV ECEL: Encontro de Ciência Empírica da Literatura (Apresentação de trabalho)*. Rio de Janeiro: FL/UFRJ, 2003.

MIGUEZ, Fátima. **Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MOITA LOPES, L. P. 1994. **Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada**: a linguagem como condição e solução.D.E.L.T.A. Vol. 10 / 2 pp.329- 338

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. São Paulo: Bertrand do Brasil, 2002.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, Ieda.(org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a Palavra o Escritor. 1ª edição. São Paulo: DC L, 2005.

ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura**. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas,1999.

OTTEN, M. **La lecture comme reconnaissance**. Français 2000, n. 104, fév, 1982.

PENNAC, D. **Como um romance**. (Tradução de Leny Werneck). 4ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PESSOA, Ana Gabriela e BARENBOIM, Igor. **Uma alternativa para o ensino**: O Globo, 23/03/2007.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean e Inhelder, B. **A psicologia da criança**. 6ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

PINHEIRO, P. A. P. R. F **Bases cognitivas para o processo de Conscientização Literária**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, 2002.

RAMOS, Anna Claudia. **Nos Bastidores do Imaginário**: Criação e Literatura Infantil e Juvenil. 1ª edição. São Paulo: DCL, 2006.

RESENDE, Maria Vânia. **Literatura Infantil & Juvenil**. Vivências de Leitura e Expressão Criadora. 2ª edição. São Paulo: Saraiva,1997.

ROCHA, Everardo. **A sociedade do sonho-comunicação, cultura e consumo**. Rio de Janeiro: Manual Editora, 1995.

ROWLING, J.K **.Harry Potter e o Cálice de Fogo**.Rio de Janeiro: Rocco,2001.

_____. **Harry Potter e a Câmara Secreta**. Rio de Janeiro; Rocco, 2001

_____. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Rio de Janeiro, 2005

_____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

_____. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. **Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: As reinações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANT'ANNA, Affonso Romano: **O rei está nu**, uma denúncia do embuste em várias situações. O Globo, 04/12/2004.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **Ética, Estética e Afeto na Literatura para Crianças e Jovens**. São Paulo: Global, 2001.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. (Tradução de Cátia Aída Pereira da Silva). 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Idalina Azevedo da. **Linguagem e Discurso: no silêncio das Musas in Práticas Discursivas: Instituição, Tradução & Literatura**. Faculdade de Letras. UFRJ, 1983.

SOUZA, Gloria Pimentel Correia Botelho de. **A Literatura Infanto – Juvenil Brasileira vai muito bem, obrigada!** 1ª edição. São Paulo: DCL, 2006.

VASSALO, Márcio. **Nos Bastidores do Mercado Editorial: As Entrevistas de Maior Repercussão do Jornal Lector.** Belém: Cejup, 1997.

YUNES / PONDÉ, Eliana e Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil: Por onde começar?** São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN / Lajolo. Regina e Marisa. **Um Brasil para Crianças.** Para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: histórias, autores e textos. 4ª edição. São Paul: Global, 1993.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)