



"Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência."

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

Sessão Especial Subárea 5 (GTs 07,10,13,15)

PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO DA
DEMOCRACIA

INFÂNCIA, PRÁTICAS CULTURAIS, LEITURA E LITERATURA NO CONTEXTO DA DEMOCRACIA

Patrícia Corsino - UFRJ

o poema não diz
o que a coisa é

mas diz outra coisa
que a coisa quer ser
pois nada se basta
contente de si

o poeta empresta
às coisas
sua voz- dialeto-

e o mundo
no poema
se sonha
completo. (Gullar, 2010, p. 426)

Gullar apresenta no poema o lugar da poesia neste mundo que habitamos e que nos habita. Nada se basta contente de si. É preciso emprestar voz às coisas, significar este mundo. Dar um acabamento a ele ainda que provisório e contingente. A incompletude é a própria condição da existência humana. Mas é no poema, nas vozes que enunciam na arte literária, que se pode sonhar a completude do mundo. Vozes do outro, de muitos outros, que nos dão a ver o que sozinhos não vemos, que partilham significados, que apresentam e revelam o humano, que está em nós e no outro. O mundo no poema pode se sonhar completo porque se distancia das meras informações e explicações objetivas. Sonha acordado possíveis e impossíveis. Na linguagem literária se diz o que está posto e também o que não está, diz do seu jeito coisas outras, desvela, rompe, provoca, imagina, desloca. Nos dá a ver, pela alteridade constituinte.

Candido (2011) nos instiga a entender a literatura como uma necessidade humana. Argumenta que, como não há povo que não tenha suas lendas, contos, canções ou qualquer outra forma de fabulação, a literatura se apresenta como uma necessidade

humana, portanto, um bem incompressível, da ordem dos Direitos Humanos. Nesta via, num contexto democrático, o acesso à literatura, com toda sua pluralidade e diversidade, é um direito de todos os cidadãos. Direito que, para ser garantido, exige políticas públicas capazes de democratizar este acesso, políticas culturais e educacionais inclusivas e equalizadoras, que ampliem a participação dos sujeitos em práticas culturais de leitura literária. E participação no contexto democrático significa ação de todos, de todas as classes sociais, idades, raça, etnia, orientações sexuais.

Abro este texto com o poema de Gullar para nos aproximar do seu objetivo de discutir as relações entre infância, leitura, literatura e democracia e o lugar que a Educação Infantil pode ocupar nas ampliações das experiências e práticas culturais das crianças.

Está organizado em cinco partes: Inicialmente discute infância e linguagem, em diálogo com Bakhtin, Benjamin, Vigotski e Agamben. Na segunda apresenta a literatura como direito. Na terceira, aborda literatura, literatura infantil e leitura literária. Na quarta, em defesa da literatura na infância, tece com Candido e Calvino argumentos para análise de eventos do campo empírico da pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, por nós coordenada. Conclui com reflexões e considerações sobre possibilidades das interlocuções entre crianças, adultos e livros de literatura infantil no tempo-espço da Educação Infantil rumo à consolidação do direito à literatura.

Infância e linguagem: algumas considerações

Até mesmo antes do nascimento somos nomeados, referenciados, fazemos parte de enunciações e interlocuções várias. Ao nascer, a mãe dá o seio, o colo, o afago e também a palavra que vem revestida de tons, ritmos, toques. Como afirma Bakhtin (1992 b, p.278) “tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles”. Portanto, na palavra que o bebê recebe dos outros, forma e tom são parte do conteúdo. Há uma interdependência entre forma e conteúdo, estética e ética. O verbal vem acompanhado de acentos apreciativos, de expressões não verbais, de presumidos, de sentimentos, de vida e, assim, continua o autor, “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo”. É na linguagem, na relação com o outro, que sentidos são produzidos e os processos de subjetivação se efetivam.

Pino (2005), que têm como base a teoria histórico-cultural de Vigotski, afirma que o bebê nasce com um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social. Os bebês, desde bem pequenos, respondem às ações e palavras do outro, com sorrisos, acenos, movimentos, sons. É inicialmente com o próprio corpo que a criança dialogicamente experiencia o mundo, numa contínua relação com o outro que exige também uma constante negociação de significados e produção de sentido.

Analisando interações entre adultos e bebês, em diferentes culturas, observa-se que narrativas, canções, toques e brincos não apenas fazem parte, mas potencializam as interações. Cantigas de ninar, jogos de colo e arrulhos trazem a linguagem no seu sentido expressivo e poético, no qual palavra e afeto se vinculam. Para Lopes (2016), desde bebês precisamos de experiências narrativas iniciais, tanto aquelas que organizam a vida cotidiana (como, por exemplo, “o bebê vai tomar banho”) quanto as narrações e jogos poéticos, que nos dão os contos, as cantigas de ninar, as parlendas, entre outras, que alimentam o território da ficção. Bartolomeu Campos de Queirós, no livro *Index*, apresenta esta relação na passagem em que Antônio de um ano e o avô partilham poeticamente um destes momentos constituintes com palavras e olhares:

O avô com Antônio sobre seus joelhos, contava pequenas histórias: *Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato...*, que, se não entendidas pelo neto, eram lidas pelos abraços e risos trocados entre o menino e o avô (QUEIRÓS, 2004, p.20).

O bebê percebe neste jogo os afetos e tem um entendimento que não precisa passar pela razão. Estes processos interativos são processos interlocutivos, ainda que não verbais, que partilham significados e que vão constituindo a linguagem, o pensamento e, com isso, a consciência.

Vigotski (2001) considera o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. Assim é que, a cultura entendida como ação do homem na natureza, torna-se também parte do próprio homem num processo de dupla transformação: ao transformar a natureza para criar seu próprio meio, transforma-se a si mesmo. O homem cria aquilo que o constitui, criando a própria condição humana. Assim, a dimensão filosófica da linguagem nos coloca frente à própria dimensão humana. Como afirma Pino (2005, p.16): “O próprio da atividade humana é que, por ser simbólica além de técnica, é de natureza reversível, ou seja, afeta tanto o objeto sob o qual se exerce quanto o sujeito que o realiza. O resultado é que ambos- natureza e homem-adquirem uma forma nova de existência: a

existência simbólica”. Esta existência simbólica dá ao homem a possibilidade de conferir novas formas à natureza e a si próprio. Novas formas que alteram a sua existência já que segundo Vigotski (2001) possibilitam ao homem desenvolver não apenas as funções elementares, próprias do biológico, mas funções psicológicas superiores, próprias da existência simbólica. Junta-se assim, no homem, natureza e cultura, numa mútua constituição “o homem é no plano natural obra da natureza, no plano simbólico é a natureza que é obra do homem” (PINO, 2005, 16).

A linguagem como elemento fundamental da cultura humana é constituinte do sujeito e este constitui aquela nesta relação recíproca. Pino alerta, ainda, que o ser humano é instituído por uma dupla série de funções, as naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as culturais, regidas por leis históricas. Estas duas se fundem entre si e formam um sistema mais complexo. Assim, ao sustentar o caráter cultural do psiquismo e, em consequência, sua origem social, “a tese de Vigotski constitui uma espécie de sutura na cisão da unidade do homem juntando nele a natureza e a cultura, a ordem do biológico e do simbólico” (PINO, 2005, p.18).

Nos constituímos neste amálgama biológico-simbólico que é também processual, relacional, movimento simultâneo de alterar, alterar-se e ser alterado. Neste amálgama se funda o sócio histórico, e é nos processos de significação do/no mundo que pensamento e fala também se fundem, já que o significado das palavras é simultaneamente um ato da fala e um ato do pensamento. O mundo nos é apresentado pelo outro, mas também cabe a cada um apropriar-se do significado partilhado no mundo social e recriá-lo nos possíveis sentidos atribuídos nos atos enunciativos. As apropriações são processuais e também se articulam aos limites do biológico. Significados, conceitos se ampliam à medida em que se vive e se experiencia o mundo e também à medida em que o outro/ o social provoca, instiga, desafia, responde. Como assevera Vigotski (2001b), o desenvolvimento se dá de uma ação coletiva, colaborativa para uma ação pessoal. Isto significa dizer que relações dialógicas ampliam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos e esta questão já se impõe desde os primeiros processos de escuta e resposta.

Partimos dos inícios dos processos de simbolização para se pensar as crianças, a linguagem e o lugar da literatura, entendida como território da ficção, como categoria interpsicológica que se instaura nestes inícios, usando a categoria de Benjamin, na Origem. A origem é algo que irrompe não na linearidade temporal da gênese mas que remete, simultaneamente, ao passado e ao futuro. A frase de Karl Kraus, “A origem é o alvo”, citada por Benjamin (1993a, p. 229), no texto Teses sobre o conceito de história,

se refere ao “salto do tigre em direção ao passado”, um salto capaz de mudar o curso da história e alterar o futuro. Pensar a origem na perspectiva da ontogênese tem como objetivo escavar os processos interlocutivos infantis para entender o amálgama biológico-simbólico da unidade do homem. “Escavar”, como sugere Benjamin (1993b, p. 239), indo e voltando nas observações:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado, deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

Na escavação se apresenta a Origem também da linguagem que irrompe no gesto, no movimento expressivo mimético, mas que mesmo tendo o som como mais econômico, nunca os abandonou. Infância e linguagem estão em estreita relação como aponta Agamben (2005, p. 59), “infância e linguagem parecem remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem”. A experiência para Agamben, não pode ser entendida como simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem, mas sim como algo que coexiste com a linguagem “constituindo-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito” (p.59). Neste sentido, “a linguagem ensina a própria definição de homem” (p.60). E, na medida em que “o homem possui uma infância, em que não é sempre já falante, o homem não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso” (p. 68). E o que seria esta constituição da língua enquanto discurso?

Para Bakhtin (1992) o discurso põe a língua em movimento contínuo, num fluxo ininterrupto de enunciações, onde a vida pulsa e onde não existe nem a primeira e nem a última palavra. O discurso sempre se dirige, ainda que o interlocutor não esteja explicitamente presente, tem uma intencionalidade comunicativa, é situado e contingente e exige do falante/escritor uma elaboração criativa em cada ato enunciativo e do ouvinte/leitor uma réplica, que inclui compreender, interpretar, produzir sentido. Os enunciados, por sua vez, não se restringem ao texto verbal, incluem os acentos apreciativos, as entonações, os gestos. O autor traz, ainda, a complexa relação entre homem e língua/linguagem, nos remetendo à relação recíproca - o que a língua faz com o sujeito e o que ele faz com ela. Ao criticar as duas correntes filosófico-linguística de sua época, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, mantém a ambiguidade dos opostos numa “dialética dialógica” (KRAMER, 2005). Apresenta uma tensão dialógica

entre as teses de ambas as correntes, mantém os opostos e entende que na língua, enquanto enunciação discursiva, coexistem simultaneamente estabilidades e instabilidades, permanências e mudanças, o fixo e o flexível, o generalizável e o contingente, o individual e o coletivo.

Nas apropriações do sujeito a compreensão dos enunciados do outro abrange o contexto enunciativo, as entonações e também o reconhecimento dos gêneros do discurso com seus elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional- que, embora sejam relativamente estáveis, são também chaves que caracterizam o discurso e que se abrem à interpretação e à produção. Assim é que, desde bem pequenas, as crianças participam de situações comunicativas e são capazes de perceber as intenções dos enunciados nas articulações entre forma e conteúdo presentes em cada situação. Como vimos na passagem do livro de Queirós, Antônio, no colo do avô, aprendeu que naquele momento de aconchego as palavras eram parte das brincadeiras. Antônio entendeu o jogo enunciativo e pôde ter naquele momento a experiência com palavras e afetos.

Como sujeitos da linguagem e na linguagem vivemos num mundo marcado por imagens, sons, falas, movimentos, escritas. Como anuncia Bakhtin (1992), não adquirimos uma língua, mas penetramos no fluxo enunciativo. O mundo simbólico da cultura o tempo todo enuncia e nos impele a interpretá-lo, a respondê-lo com nossas possibilidades de compreensão. O mundo simbólico nos envolve e nos interpela. Vivemos imersos em um intenso e contínuo processo discursivo próprio da existência simbólica e, entre tantos discursos que circulam e participam das atividades humanas, defendemos a literatura, desde os primeiros meses de vida, como possibilidade de entrada neste mundo simbólico e de todas as ampliações que esta entrada provoca na vida dos sujeitos. Na seção a seguir, traremos argumentos que sustentam a defesa da literatura desde a pequena infância.

Literatura como direito

Nosso primeiro argumento em defesa da literatura se encontra na estrofe da epígrafe: “e o mundo/ no poema/se sonha/completo” que ecoa nas palavras de Candido (2011, p. 174) ao ampliar o conceito de literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (...)

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

A literatura neste sentido ampliado está presente em todos os tipos de cultura, povos e épocas é uma necessidade humana. Talvez esta necessidade seja justamente pela incompletude que nos é inerente. Sonhar a completude faz parte desta existência simbólica. Existência que instituímos e nos institui e que instaura a incompletude, a falta que reside em cada um de nós e na natureza nomeada, que emudece, como postula Benjamin (1992). Na impossibilidade de se dizer, o homem busca na fabulação o dizível, ainda que em lacunas. Assim, a literatura se apresenta como uma necessidade humana, uma necessidade profunda que não pode deixar de ser satisfeita sob a pena de “desorganização pessoal ou frustração mutiladora” (CANDIDO, 2011, p. 172).

E é ainda Candido que instiga a pensá-la como um bem incompressível, indispensável, parte dos Direitos Humanos. Mas para ser de fato assumida como direito, é preciso que seja algo que se defenda como pertencente a todos e não a alguns, como ocorre nas sociedades desiguais como a nossa. Nesta perspectiva, pensar a literatura, desde a infância, é uma questão política. Questão que interpela as agendas das políticas públicas educacionais e culturais.

A literatura assumida como direito se inter-relaciona com todas as manifestações artísticas e suas práticas culturais. Entendemos que a literatura (ou as literaturas) não é a única arte que nos faz imaginar, fabular. Entretanto, como afirma Compagnon (2012, p. 71) “é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é *Vida: modo de usar*, segundo o título impecável de Georges Perec”. Então, defendemos, que há de se ter livros de literatura disponíveis à leitura de todos: bebês, crianças, jovens e adultos. Livros que possam ser considerados de qualidade, como será abordado mais à frente. Livros que possam ser dados a ler, como postula Larrosa (2004). O que significa que precisa haver leitores que possam “dar a ler “ as palavras de lhes foram dadas pelos autores. Pessoas que podem ser do convívio diário como mãe, pai, amigos, familiares, professores, e também bibliotecários, jornalistas, críticos, teóricos. Pessoas que têm sido chamadas de mediadores de leitura e que o autor denomina “mestres de leitura”. Título que confere a esta pessoa mais do que um simples intermediador do livro aos leitores. Mas alguém que, na relação entre o receber e o dar, “não comunica algo inerte, mas abre-se à possibilidade da invenção e inovação. Por isso, no mestre de leitura, a paixão do aprender e a paixão do ensinar se conjugam na paixão do novo, do imprevisível, na leitura por vir (p.25). Esta perspectiva traz reflexões sobre

a formação deste “mestre de leitura”, formação que necessariamente inclui a leitura como experiência, no sentido benjaminiano, como o vivido que se prolonga, que se desdobra, que se sedimenta com o tempo e que pode ser partilhado. Formação que, sendo um dos objetivos do processo de escolarização, não seria restrita a alguns e sim a todos, desde bebês. Há que se ter livros, “mestres de leitura” e também espaços e tempos para a leitura. Espaços que possam reunir os livros, organizá-los de forma a se tornarem públicos e coletivos: as bibliotecas. E tempos que possam suspender o pragmatismo, o utilitarismo do cotidiano e se permitir a contemplação estética (Bakhtin, 2006), que a apreciação literária exige, e também o tédio que, como afirma Benjamin (1993, p.204), “é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”. Espaços e tempos a serem construídos e abraçados como necessários, já que seriam como corações pulsantes em escolas e cidades.

Num país em que o acesso ao Ensino Fundamental está praticamente universalizado e a inclusão das crianças de 4 anos na pré-escola, chegou a 90,4% (TPE, 2017), perguntamos: o direito à educação, desde o nascimento, estaria garantido, entre outros, o direito à literatura?

Se “a origem é o alvo”, escovar à história a contrapelo (BENJAMIN, 1993a) exige pensar a Educação Infantil numa perspectiva de ampliação e mudança. Lugar em que a garantia do acesso seja a garantia de direitos.

Literatura e leitura

A pergunta O que é literatura? embora tenha sido respondida de forma ampla por Candido, comporta muitas respostas. Eagleton (2003), ao se fazer esta pergunta, questiona a ideia de literatura como categoria objetiva. Refuta a concepção de literatura como uma escrita imaginativa, como uma forma especial de linguagem em contraste com a linguagem comum, como algo sem finalidade prática imediata e traz o julgamento de valores como ponto fundamental para definir literatura. Valores que se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. Nesta perspectiva, considerar um texto como sendo ou não literário significa assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente. Para Compagnon (2009, p.34), “o critério de valor que inclui tal texto [como literário] não é em si mesmo literário nem teórico, mas ético, social, ideológico, de qualquer forma extraliterário”. Assim, propõe que a pergunta o *que é literatura* seja alterada para *quando é literatura?*

Na literatura adjetivada como infantil o critério de valor inclui não apenas o texto verbal, como também o visual e o projeto gráfico-editorial. Há nas especificidades do que seria literatura infantil uma complexidade no conjunto da obra. Como Voloshínov [1926] aponta que a seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um único ato que marca a posição do autor (na literatura infantil inclui os autores das três artes). O artista, pela mediação da forma artística, assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo. Assim, autor, herói (do que e de quem se fala) e leitor /ouvinte são fatores constitutivos da obra. Eles são determinantes da forma e do estilo desde dentro. Logo, concepções de infância e o que seria adequado dizer às crianças estão presentes na materialidade da obra. Na literatura infantil temos assim autores: do texto verbal, das ilustrações e do projeto gráfico-editorial, todos participam da autoria desde dentro e é a articulação entre eles que vai dar o acabamento ético-estético do livro. Mas, Voloshínov alerta para o fato de que não se pode confundir o leitor/ouvinte como participante imanente com o público alvo externo à obra porque quando o autor se focalizada neste último perde o artístico.

Em sua pesquisa, Serra (2015, p.77) constata que no processo criativo os autores entram em interlocução com a criança que permanece em cada um. O leitor presumido, que participa da obra desde dentro, mostrou ser a criança que eles foram e com as quais entram hoje em diálogo. Mostram que a experiência infantil deixou marcas que orientam suas concepções e produções. A arte é anti faixa etária e não se propõe a este enquadramento. A literatura infantil como arte se abre ao diálogo, independentemente de faixa etária. O tratamento dado ao tema, sua extensão e complexidade é que pode limitar o acesso de crianças pequenas a uma determinada obra, pois o amálgama biológico-cultural impõe limites, o que não significa subestimar as crianças que são entendidas como sujeitos ativos, criativos, que produzem sentido e cultura. Assim, como obra aberta, a literatura pode ser lida de muitas formas, abarcar várias interpretações e incluir leitores diversos, com compreensões variadas.

Os critérios que conferem à literatura infantil valor artístico estão na convergência e composição das três artes, na elaboração e inovação destas linguagens naquilo que surpreendem, deslocam e provocam esteticamente os leitores. Na perspectiva discursiva, ler, ver e dizer se articulam e, para as crianças pequenas, que são leitoras ouvintes e que os atos de fala e de escuta têm também um forte componente corporal, acrescenta-se o ouvir, o tocar e o brincar.

Quanto à leitura literária, na pesquisa por nós coordenada (CORSINO (org), 2014) foi possível observar diferentes formas das crianças lerem literatura em situações

coletivas, em grupos de creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino Fundamental, entre elas destacamos: i) leitura mimética: quando as histórias deslocavam, literalmente, as crianças do lugar de onde estavam e elas, de corpo inteiro, tornavam-se momentaneamente um personagem ou assumiam gestos e ações presentes nas narrativas; ii) leitura com empatia simpática com o personagem: movimento semelhante ao anterior, só que as crianças faziam uma separação mais clara entre elas e a personagem; iii) leitura com argumentação e defesa de um ponto de vista- as crianças não esperavam para argumentar, o faziam enquanto ouviam/liam, ainda que sussurrando quando o silêncio era solicitado pelas professoras; iv) leitura e inter-relações com histórias vividas- a compreensão sendo uma réplica suscita interdiscursividade, movimenta a memória, os sentimentos e traz o vivido. Ficou evidente nas observações que são muitas as articulações e associação que fazem, o que exigia sair do adultocentrismo para escutar e dialogar com as crianças; v) leitura e interlocução entre o texto verbal e visual- observou-se que em suas leituras as crianças faziam várias entradas e articulavam o verbal e o visual de forma livre, recriando as histórias; vi) leitura e narrativas a partir da continuidade das histórias- o tempo oferecido após a leitura, destinado às diversas expressões, mostrou-se importante no tecido e na partilha dos sentidos; vii) leitura e compreensão do ficcional- as crianças mostraram saber transitar entre o real e o ficcional. Entram na ficção e, por esta via, experimentavam sentimentos e sensações, mundos e personagens. Neste trânsito, tinham oportunidade de ampliar suas experiências. Mas elas entram e saem quando lhes convém.

Estas formas de ler literatura evidenciaram o quanto a experiência estética mobiliza o corpo todo e o grande potencial dialógico-discursivo que a leitura partilhada tem na escola. Mostrou movimento do corpo, das ideias, de conceitos, de lugar enunciativo. Movimentos que alteram a ordem, deslocam do previsível e que exigem abertura e disponibilidade dos professores para acolhê-los, sustentá-los e incentivá-los, num entendimento de que, como elucida Vigotski (200b, p. 308) “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades deste material”. A arte parte da vida, dos sentimentos, mas os transforma e possibilita de nela superar o que não encontra vazão na própria vida e, ainda, estrutura e ordena tais sentimentos.

Calvino (1990, p.11), ao discutir o futuro da literatura no milênio que ora vivemos, tem a confiança de que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. Entendemos que estes meios específicos se articulam às considerações de Candido (2011). Tomaremos as seis características que Calvino apresenta para justificar sua

afirmativa: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência, juntamente com proposições de Candido (2011) para tecer os próximos argumentos em diálogo com eventos de pesquisa¹.

Literatura, alteridade e encontro

Calvino (idem, p.34), para discorrer sobre a leveza, apresenta mitos, lendas e imagens, entre elas traz “o salto ágil e imprevisto do poeta-filósofo que sobreleva o peso do mundo, demonstrando que sua gravidade detém o segredo da leveza”. A literatura daria a possibilidade do voo, não como devaneio e fuga, mas como libertação. Seria a possibilidade de fabulação apontada por Candido (2011, p.176). Trazemos a seguir um evento da pesquisa desenvolvida por Machesano (2016) junto a uma turma de crianças de cinco anos, de uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Niterói-RJ. A pesquisadora lê o Livro “Esperando mamãe”, de Tae-Jun e Dong-Seong. O livro aborda a situação de um menino à espera da mãe em um ponto de parada do bonde. Bondes vêm e vão, pessoas sobem e descem, e nada dela chegar. Ele pergunta aos motoristas, que parecem não lhe dar muita atenção. O tempo passa e ele ali à espera, aguardando o retorno materno.

Pesquisadora: *Esperando mamãe.*

Mirtes: Cadê a mamãe dele?

Prossigo com a leitura. As crianças ouvem.

Mirtes: O ônibus parou.

Pesquisadora: Vocês já viram um bonde?

Mirtes/Karlos: Eu não, não.

A expressão "outro trem" deflagra a expressão das crianças (linguagem não verbal, o não dito está muito presente).

Prossigo. Ao ler *Minha mãe não vem?* Karlos (com voz baixa, mas firme): Claro que não vem.

Pesquisadora: Como? Ah, claro que não vem.

Pesquisadora: *E eu conheço sua mãe? responde o motorista que também faz soar o apito e parte em seguida.*

Mirtes: Oh, tia, minha mãe mora no Rio. Ela nunca demora para ir lá para casa. No outro dia da festa junina minha mãe foi (gaguejando) foi cedinho para lá (em um fôlego só, dispara).

Pesquisadora: É? Mas aqui na história, o que está acontecendo?

Crianças em silêncio.

Mirtes: Tia, tadinho do menino...a mãe dele. Ele está sozinho.

Pesquisadora: O menino esperando. *Chega um terceiro bonde...*

Mirtes (interrompendo): Tia, toda hora essa imagem. Toda hora...

Pesquisadora: Toda hora. Mirtes já descobriu o que o ilustrador mostrou...Toda hora essa imagem.

Pesquisadora: *Chega um terceiro bonde. O menino inclina a cabeça e pergunta mais uma vez... O que ele vai perguntar? Alguém tem uma ideia?*

Mirtes (ao mesmo tempo fala comigo): Minha mãe não vem?

¹ Partimos do conceito de constelação de Walter Benjamin para definir a relação entre as pesquisas de teses, dissertações e monografia dos integrantes do grupo de pesquisa “Infância, linguagem e educação” e a própria pesquisa institucional. Cada pesquisa é uma estrela com luz própria, mas juntas permitem novos arranjos e configurações. Portanto, são simultaneamente individuais e coletivas, já que compõem a constelação que só existe como tal pelo conjunto.

Pesquisadora: Deixa eu ver se é isso que está escrito. É: *Minha mãe não vem?* (MARCHESANO, 2016, p.164)

A relação entre o texto verbal com a repetição da pergunta do menino “minha mãe não vem?” a cada chegada do bonde, onde a cena se repete nas ilustrações - “tia toda hora esta imagem”- provoca expectativa nos leitores e também desconcertos e identificações. A repetição marca o tempo da espera e o enunciado de Karlos “É claro que ela não vem” marca a impossibilidade de algo se resolver favorável ao encontro do menino com a mãe. Karlos não anuncia apenas uma opinião, mas algo vivido, como o menino da história. Karlos mora com a avó e só está com a mãe no final de semana, vive esta espera e conhece o seu desenlace. Mirtes, que tem outra experiência deste tempo de espera da mãe, sabe que ela não demora a chegar e se sensibiliza com a angústia do menino. O conjunto estético da obra mexeu com a sensibilidade das crianças. A situação angustiante do menino funcionou como um espelho no qual cada um pôde se ver e ver o outro, se identificar e se diferenciar, pela experiência estética.

Literatura e a ordenação do mundo

Calvino apresenta a rapidez como uma das propostas da literatura. A rapidez diz respeito ao tempo narrativo, tempo do que se sucederá, tempo do discorrer, da velocidade que impõe ao pensamento, provocada pela concisão de gêneros e estilos. O tempo presente na palavra organizada que não é cronológico, mas apresenta sucessão, simultaneidade, ordenação. Para Candido (2011,p.179) “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes em organizar a visão que temos do mundo”. E este poder organizador se efetiva pelas características que Calvino (idem,p.71) apresenta como sendo a exatidão, quais sejam: “ um projeto de obra bem definido e calculado; a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis; uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação”. Para Candido (idem, p.179), o primeiro nível humanizador da literatura seria tirar as palavras do nada e as dispor como um todo organizado.

A leitura do livro “Pedro e Lua”, de Odilon Moraes, para crianças de 4 e 5 anos ajdam nesta reflexão. Trata-se de um livro ilustrado em preto e branco, de frases curtas e imagens que ocupam a folha toda. Vez por outra, a página é dupla e a leitura visual se estende aos dois lados. O ritmo breve e preciso da escrita se articula a pausa dada pela

imagem. Neste interdiscurso entre os textos verbal e visual, visualiza a metáfora na ilustração e, neste jogo, faz pensar até mesmo pelo *nonsense*:

Chegamos a primeira página dupla e somos apresentados ao protagonista dessa história: Pedro que, como podemos conferir na ilustração abaixo, “queria dizer pedra”. Nossa personagem principal, segundo a frase de abertura: “tinha a cabeça na lua” (...) a ilustração é bastante marcante, tendo em vista que a cabeça de Pedro é também a lua e, este, por sua vez, de braços levantados, parece tentar pegá-la. O autor deixa, portanto, uma brecha à imaginação do leitor infantil: seria a lua... ou sua própria cabeça? Ou seria a cabeça na lua?

Em seguida, iniciam um diálogo com e a partir da imagem:

Luana: Está sem cabeça, ele?

José Renato, outra criança, emenda: A cabeça dele é na lua?

Ao que a professora Laura indaga: Será que a cabeça dele está lá na lua?

Paulo confirma: Ele está... está lá.

Leonardo: A cabeça está aqui em cima (aponta para a *cabeça-lua* no livro e busca a cumplicidade dos colegas, que riem para ele). (MONTEIRO, 2014, p.106-108)

Estar com a cabeça na lua é possível neste universo da arte. Quando a professora lê “o menino tinha a cabeça na lua” causa estranhamento entre as crianças. Nesse caso, pode-se perceber uma ampliação do sentido da metáfora “cabeça na lua”, que pode tanto significar uma pessoa desligada, sonhadora, como pode querer dizer alguém aficionado na lua, satélite da Terra. Sobre isso, Nikolajeva e Scott (2011, p. 45) afirmam que “a imagem, o texto visual, é mimética; ela comunica mostrando [...] e o texto verbal é diegético; ele comunica contando”. Assim, “a metáfora cria arestas, faces, dúvidas. E esta metáfora em função da arte, da beleza, abrirá portas para muitas e infundáveis paisagens que já existiam na alma do leitor” (QUEIRÓS, 2012, p. 68).

À título de considerações finais

Em diversas turmas que fizeram parte da pesquisa e com crianças de diferentes idades temos observados que os momentos da literatura na escola, de ler e ouvir história e poemas, é muito apreciado pelas crianças e isso ocorre ainda quando são bem pequenas. Como no evento a seguir observado por Mattos (2013, p.86), numa turma de crianças de 12 a 18 meses de idade: ” “Vou contar uma história!”, anuncia Carla. Ao escutar a educadora, Susana deixa o brinquedo com o qual brincava, corre para perto da porta, senta-se no chão sorrindo, batendo palmas e grita: “Historinha, historinha!!!”. A enunciação da professora funcionou como uma chave que abre um momento mágico. Susana respondeu prontamente, largou o brinquedo, ajudou na convocação e se colocou a postos. Entendeu que algo a envolveria a partir daquele momento.

Procuramos neste texto defender a literatura como um direito e entendemos a escola, desde a creche, como um dos lugares em que a literatura pode ser pulsante. Procuramos trazer a literatura como possibilidade de ampliação do universo de

significação das crianças, dos afetos, da vivência da alteridade constitutiva, do conhecimento do outro, do mundo, como abertura para o pensar, refletir, imaginar.

Bakhtin (2003, p.74) considera que a arte “me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital”. Este enriquecimento também humaniza. Viver outra vida é viver uma rede de possíveis. Sair de si, chegar mais perto do outro. Ser um e muitos. Multiplicidade. Mais uma proposta de Calvino para a literatura. A multiplicidade é parte e exigência do contemporâneo. E, para não ter limites, depende dos processos imaginativos de cada um. Este inacabamento é justamente o que abre possibilidades do múltiplo: multiplicidade de gêneros, abordagens, estilos, suportes. Se há uma estrutura que sustenta a literatura, há uma arquitetônica que recria, reinventa e surpreende. O mundo da cultura é produto da criação humana e é exatamente essa atividade criativa que possibilita ao homem não ser um mero reprodutor do passado, mas alguém capaz de mudar o curso do tempo contínuo e escovar a história a contrapelo (Benjamin,1993a). É a consistência, a palestra que não pode ser finalizada que fecha as propostas de Calvino para a literatura. A literatura infantil para as crianças pode ser espaço de formação e liberdade, de deslocamentos e ampliações, de sensibilidade e humanização. Tudo isso que dá mais sentido e consistência à existência.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huncitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992, p177-196

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 6ª edição, 1993.

BRASIL- MEC- INEP. **Notas estatísticas. Censo Escolar da Educação Básica**, 2016. Fev, 2017.<http://download.inep.gov.br/> Acesso em 28 de junho de 2017.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2010, p. 426

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio, **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- CORSINO, Patrícia (org). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- KRAMER, Sonia. Professoras de educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004 p. 497-515.
- MARCHESANO, Lauren. A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, PPGE-UFRJ, 2014.
- MATTOS, Nazareth Salutto. **Leitura literária na creche: o livro e o texto entre imagens, olhares, corpo e voz**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação PPGE-UFRJ, 2013.
- MORAES, Odilon. **Pedro e Lua**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- NIKOLAJEVA E SCOTT, **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Index**. 12^a Edição. São Paulo: Global, 2004.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação PPGE-UFRJ, 2015.
- SOARES, Carolina Monteiro. **Viagens literárias por palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na escola- uma experiência na educação Infantil do Colégio Pedro II**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação PPGE-UFRJ, 2014.
- SENDAK, Maurice. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosac & Naify 2009.
- TAE-JUN, Lee e DONG-SEONG, Kim “**Esperando mamãe**”, São Paulo: Comboio de Corda, 2010, 34p.
- VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VIGOTSKI, Lev.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica [1923]. In: VOLOCHÍNOV, V **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.