



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Eloisa Hilleshein Kuhn

A LITERATURA TAMBÉM É PARA BRINCAR:
o papel do fantástico na construção do humano e sua importância à Educação

Florianópolis

2023

Eloisa Hilleshein Kuhn

A LITERATURA TAMBÉM É PARA BRINCAR:

o papel do fantástico na construção do humano e sua importância à Educação

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Pedagogia do Centro da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Roselete Fagundes de Aviz

Florianópolis

2023

Kuhn, Eloisa Hilleshein

A literatura também é para brincar : o papel do fantástico na construção do humano e sua importância à Educação / Eloisa Hilleshein Kuhn ; orientadora, Roselete Fagundes de Aviz, 2023.

64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Palavra . 3. Literatura fantástica e poética. 4. Educação. 5. Alfabetização humanizadora. I. Aviz, Roselete Fagundes de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Eloisa Hilleshein Kuhn

A LITERATURA TAMBÉM É PARA BRINCAR: o papel do fantástico na construção do humano e sua importância à Educação

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 29 de novembro de 2023.

Simone Vieira de Souza
Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof.(a) Roselete Fagundes de Aviz, Dr.(a)
Orientador(a)
UFSC

Prof.(a) Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Dr.(a)
UFSC

Prof.(a) Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dr. (a)
UFSC

Florianópolis

2023

Dedico este trabalho aqueles que me fizeram parte de toda a minha formação acadêmica, a futura pedagoga que serei e a todas(os) aquelas(es) que compartilham da crença no poder de transformação da educação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa a finalização dessa longa trajetória de minha formação acadêmica, que não acaba aqui, pois está apenas iniciando. A trajetória até este momento não foi fácil. E sem o apoio das pessoas que me cercam não teria conseguido chegar até aqui.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, que está comigo em todos os momentos, me sustentando, me ajudando a não fraquejar em toda essa caminhada. Me guiou e me confortou nos momentos de aflição.

Agradeço aos meus pais, por todo empenho e dedicação comigo ao longo dos anos. Ao meu pai, agradeço por me proporcionar a oportunidade de estudar e por não medir esforços para garantir sempre o conforto à nossa família. À minha mãe por ser sempre zelosa comigo, por se preocupar com os meus estudos e principalmente por todo cuidado. Obrigada por me apoiarem nessa caminhada, me auxiliando, por sempre me levarem até o ponto de ônibus, sem nunca reclamar, e principalmente, por vibrarem com as minhas conquistas. Obrigada por sempre estarem ao meu lado, tenho muita gratidão por tudo que vocês fazem por mim

A minha irmã, Eduarda, por todos os momentos de conversas antes de dormir, pela cumplicidade ao longo de todos os anos. Obrigada por compartilharem tantas histórias comigo, pela cumplicidade ao longo dos anos.

Às minhas avós por toda preocupação durante toda essa caminhada. Sempre zelosas durante esse período. Agradeço principalmente minha avó paterna Maria, que durante todas as tardes de minha infância passei com ela e que sempre me relatava sobre sua vontade de estudar, mas que infelizmente pelas condições de sua época só conseguiu frequentar até a terceira série do ensino fundamental. Obrigada por me mostrar o valor do estudo, das letras.

Ao meu namorado, que fez parte desse percurso, sempre me apoiando e me incentivando. Obrigada por ser meu porto seguro, por sempre me lembrar que eu era capaz de conseguir concluir este trabalho, como bem conseguir tudo que almejo na vida. Obrigada por me mandar descansar, quando eu passava por longos períodos estudando e trabalhando. Por toda a paciência durante todo esse período e toda amorosidade. O meu mais sincero agradecimento.

Às amigas que a Universidade me deu, Aline e Ísis Helena, por alegrarem minhas tardes neste espaço, por sempre me lembrarem que o caminho se torna mais fácil quando temos ao lado pessoas especiais. Agradeço especialmente à Ísis Helena, por ser minha dupla durante todo esse período. Todas as nossas conversas, anseios, alegrias e risadas ficaram marcadas em meu

coração. Como nós falamos, nossa amizade é desde o primeiro dia e ninguém consegue descrever, nem nós mesmos.

Além delas, quero agradecer em especial à minha amiga Sandra, com a qual compartilho a vida desde o Ensino Fundamental ao ensino superior, e que com certeza teremos a sorte de sermos colegas de trabalho. Obrigada por ser o ombro amigo que preciso, por estar comigo em todos os momentos, por ser minha confidente. Sei que sempre quando precisar, você estará do meu lado e o contrário também.

Agradeço ao espaço que a Universidade proporciona. Com certeza, a formação que este espaço propicia é indescritível. Obrigada por oferecerem um espaço público, gratuito e de qualidade.

Aos professores que passaram pela minha formação, tanto na minha formação básica, quanto na graduação. Obrigada por todos os ensinamentos, por deixarem marcas em mim que me constituem quem sou hoje.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Roselete Fagundes de Aviz que, em meio a todo seu trabalho e correria de sua vida, me aceitou como orientanda. Me fez crer ainda mais no poder que a literatura possui na vida das pessoas. Obrigada por toda disponibilidade sempre.

Obrigada às professoras Dra. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, por terem aceitado o convite de compor a banca examinadora deste TCC.

Por fim, e não menos importante, agradeço às crianças que perpassam a minha trajetória e todas que ainda vão passar. Em especial agradeço aos primeiros anos com os quais já trabalhei, vocês me fizeram amar o processo de alfabetização e letramento. Vocês me constituem professora e alimentam o meu amor pela educação.

RESUMO

A pesquisa tem como proposta investigar as possíveis relações entre Educação e Literatura, mostrando o papel da literatura fantástica e poética na construção do humano e a sua importância para a Educação. Refletindo sobre a concepção de palavra como entidade fantástica, situando-a no contexto do estabelecimento literário, a investigação também situa diversos limites e desafios no processo da educação das crianças. Busca-se destacar que a palavra como ficção, criação, poesia, imaginação, humanização, compartilhamento e liberdade pode ser articulada a partir das enunciações de Jacqueline Held, Gianni Rodari, Glória Kirinus, Gilka Girardello, Antônio Cândido, Teresa Colomer e Paulo Freire. Nessa perspectiva, a palavra não é, a palavra e. A partir de um estudo de cunho bibliográfico, a investigação estabelece diálogo com a trajetória de vida pessoal da autora, refletindo sobre o potencial que o fantástico pode ter nas classes de alfabetização, na percepção da pessoa em sua relação com o mundo. O estudo considera que dar lugar à literatura fantástica na Educação básica é indispensável não somente pelo valor cultural, mas, principalmente pelo valor de libertação que a palavra pode proporcionar. Consequentemente, poderá assegurar possibilidades para a construção de uma criança que possa tornar-se um cidadão, amanhã, livre em um mundo mais aberto e justo.

Palavras-chave: Palavra; Literatura fantástica e poética; Educação; Alfabetização humanizadora.

ABSTRACT

The research aims to investigate the possible relationships between Education and Literature, showing the role of fantastic and poetic literature in the construction of the human and its importance for Education. Reflecting on the conception of the word as a fantastic entity, placing it in the context of the literary establishment, the investigation also locates several limits and challenges in the process of children's education. We seek to highlight that the word as fiction, creation, poetry, imagination, humanization, sharing and freedom can be articulated based on the statements of Jacqueline Held, Gianni Rodari, Glória Kirinus, Gilka Girardello, Antônio Cândido, Teresa Colomer and Paulo Freire. From this perspective, the word is not, the word is. Based on a bibliographical study, the investigation establishes a dialogue with the author's personal life trajectory, reflecting on the potential that the fantastic can have in literacy classes, in a person's perception of their relationship with the world. The study considers that giving space to fantastic literature in basic education is indispensable not only for its cultural value, but mainly for the liberating value that words can provide. Consequently, it will be able to ensure possibilities for the construction of a child who can become a free citizen tomorrow in a more open and fair world.

Keywords: Word; Fantastic and poetic literature; Education; Humanizing literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os meninos	17
Figura 2 - Criação Final da História - “O Tambor Mágico”	61

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONVITE A MUNDOS ABERTOS PARA A EDUCAÇÃO	11
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1. Objetivo geral	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
2. SETE VISITAS À CASA DA PALAVRA	17
2.1 PRIMEIRA VISITA: JACQUELINE HELD	19
2.2 SEGUNDA VISITA: GIANNI RODARI	27
2.3 TERCEIRA VISITA: GLÓRIA KIRINUS	34
2.4 QUARTA VISITA: GILKA GIRARDELLO	40
2.5 QUINTA VISITA: ANTÔNIO CÂNDIDO	45
2.6 SEXTA VISITA: TERESA COLOMER	49
2.7 SÉTIMA VISITA: PAULO FREIRE	53
3. HISTÓRIAS PARA BRINCAR: ANOTAÇÕES SOBRE UMA PEQUENA EXPERIÊNCIA DE BRINCAR COM A LITERATURA	61
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE ENCONTREI LÁ?	65
5. REFERÊNCIAS	67

1. INTRODUÇÃO: CONVITE A MUNDOS ABERTOS PARA A EDUCAÇÃO

Ninguém nega a importância que a literatura possui, tanto no ambiente escolar quanto na vida das pessoas. A literatura é uma parte importante em minha vida. Tenho um apreço enorme pelo mundo da literatura, pelo que ela me proporciona, de imaginar, de adentrar naquela história como sendo a protagonista da história. Mas nem sempre a literatura fez parte da minha vida e da minha história, começa assim:

Meu nome é Eloísa Hilleshein Kuhn. Tenho 23 anos. Meus pais tiveram duas filhas. Sou a mais nova. Como se pode perceber pelo meu sobrenome, sou descendente de família germânica, imigrantes de alemães que chegaram a Santa Catarina por volta de 1830. Ao contrário dos muitos imigrantes que chegaram ao Brasil, minha família não professa a religião Protestante ou Evangélica Luterana. Sou de família católica. Nasci e vivo até hoje no município de Antônio Carlos. Um município pequeno, de aproximadamente 12 mil habitantes e ainda muito jovem, pois nasceu em 1963, quando foi desmembrado do município de Biguaçu.

Não me recordo muito sobre a minha experiência com a literatura na Educação Infantil, não sei se não lembro porque quando comecei a frequentar, essa etapa iniciava na pré-escola, ou porque não ouvi histórias fantásticas mesmo. Da biblioteca, não me lembro. Acho que não tinha, mas durante esse período, o que ficou marcado para mim foi o meu encontro com as letras, com as atividades de alfabetização, uma alfabetização instrumental.

Hoje, eu problematizo isso, sobre começar a alfabetização fazendo treinamentos e cópias, mas esse foi o meu primeiro contato com a educação, eu não posso mudar essa história. Depois de tantos anos, pude retornar à minha primeira escola e realizar um estágio não obrigatório, não fiquei muito tempo, mas lembro que ainda não existia uma biblioteca na escola, e as crianças somente tinham acesso aos livros quando as professoras levavam a literatura para as suas salas de aulas.

Quando cheguei à primeira série, fui alfabetizada por um professor, algo raro nas classes de alfabetização atualmente. Meu professor até fazia uma ou outra brincadeira para descontrair, mas, ao mesmo tempo, tinha uma postura forte e firme dentro da sala de aula. Passávamos o período todo “emparedadas” fazendo atividades, atividades que consistem em pintar, escrever as letras do alfabeto e reconhecê-las. Esses exercícios eram realizados em folhas impressas ou em livros.

Lembro-me, também, que, durante o período em que eu estava na primeira série, uma vez por ano, apareciam umas pessoas que traziam livros para vender na escola. Era uma

caixinha, que continha livros com histórias e que as colocaríamos. Esse foi o meu primeiro contato com os livros, de forma indireta, foi a escola que me colocou no mundo dos livros. Porém, hoje pergunto: que livros eram esses?

Nessa mesma instituição, na qual fiquei desde a Primeira Série até me formar no Ensino Médio, lembro que ela possuía uma biblioteca, mas seu acervo não era muito atrativo. Depois, voltarei a falar sobre essa escola.

Ao entrar no Ensino Fundamental, os professores não liam literatura em suas aulas, nem tínhamos um momento dentro da sala de aula para a leitura de livros. As aulas aconteciam, mas não éramos incentivados à leitura literária, mas a somente palavras e frases que eram passadas no quadro, ou o que estavam escritas no livro didático. Algumas vezes, tinham professores que faziam um projeto de pegarmos livros da biblioteca e levarmos para casa, poucas vezes, tínhamos espaços nas aulas para lermos os livros na biblioteca, ou em outros ambientes. Normalmente, isso ficava como tarefa de casa. Mas depois de um tempo, os professores não faziam mais isso, e cabia à nossa vontade/curiosidade ir à biblioteca e escolher alguns livros.

Voltando à biblioteca, ela não contava com um acervo atrativo. A maior parte dos livros não eram de literatura, a não ser poucos clássicos da literatura infantil como “Chapeuzinho Vermelho”, “Rapunzel”, dentre outros, além dos livros paradidáticos ou sobre algum tema com informações científicas, como, por exemplo, sobre a água. Lembrei desse tema, pois uma vez peguei um desses livros, já que o que mais me chamou a atenção foi o fato de o livro ser de capa dura. Eu nunca tinha visto um livro de capa dura, sempre achava que os livros eram de capa brochura. Além disso, as folhas de dentro pareciam ser de um papel mais brilhante, parecia ser papel fotográfico, coisa que não se tinha nos outros livros.

Depois de um tempo, não tínhamos mais a bibliotecária, que fazia a função de anotar os empréstimos e a devolução dos livros, e, com isso, esse espaço foi fechado. Ficou fechado por uns cinco anos. Quando estava no Terceirão, o espaço da biblioteca foi reaberto, mas, mesmo assim, o acervo continuava o mesmo. É necessário ressaltar que, se os livros para os Anos Iniciais já não eram muito bons, não instiga as crianças a tornarem-se leitoras, para os que estudavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, o acervo era ainda pior. Além disso, a biblioteca era praticamente um depósito, onde se guardava tudo naquelas prateleiras. O grêmio estudantil, naquele momento, começou um movimento de repaginar o acervo da biblioteca, mas quando saí, isso ainda não tinha acontecido.

Recentemente, no início do segundo semestre deste ano, a escola postou em suas redes sociais que reabriu a biblioteca. Pelas fotos que vi, reformaram e repaginaram seu acervo, tornando aquele espaço vivo. Espero que as crianças desfrutem desse espaço.

Em minha casa, não tínhamos o hábito da leitura. Então, durante todo esse processo inicial, principalmente voltado à infância, o meu encontro com a literatura se deu por meio da escola, mesmo que ela não possuísse livros atrativos, livros que mexessem com a minha imaginação.

Mas voltando para o meu contato com os livros, como foi possível perceber acima, a escola não foi um espaço que me incentivou tanto a me tornar leitora. Mas tive duas pessoas que fizeram eu me apaixonar pela literatura, pela leitura, pelos livros, que foram as minhas primas. Nessa época, eu já estava com uns 14/15 anos e comecei a trabalhar com o meu tio, ajudando a fazer temperos verdes. Durante o período de férias, eu ficava o dia todo na casa delas. E, com isso, elas sempre me mostravam seus livros e diziam que se eu quisesse um livro era só pedir que elas emprestassem. Então, um dia, eu disse que queria, e elas me emprestaram um que elas consideravam bom. Foi assim que comecei a ler literatura.

Primeiro, li aquilo que elas indicaram, depois, já escolhi o que eu queria ler, depois, fui lendo outro, outro... até que, um dia, fui para o centro de Florianópolis e passei na Livraria Catarinense, onde comprei meu primeiro livro. Era um romance, daqueles bem clichês, eu ainda não sabia selecionar, mais do que eu lembro mesmo é que não cansava de lê-lo. E assim fui comprando alguns outros livros. Minha família, muitas vezes, achava que eu não deveria comprar livros, mas também nunca me proibiu. Pelo contrário, mesmo não concordando tanto com isso, muitas vezes, ajudava-me a comprar os livros que ainda queria. Passava as madrugadas das férias lendo, literalmente trocando o dia pela noite, pois não conseguia parar de ler, a cada capítulo, ficava ainda mais curiosa para saber o que aconteceria depois.

Ah! Eu já estava esquecendo que, em minha trajetória, tive uma professora inesquecível que, durante um certo período, instigou-me a ler também: minha querida professora de Português. Na época, eu já estudava no 9º ano. Ela era apaixonada pela literatura e trocamos “figurinhas” antes das aulas. Ela me indicava alguns livros, emprestava, comentava sobre a leitura que tinha feito. Havia na escola uma pessoa que me instigou a ler, para além dos trabalhos escolares, a ler literatura, a ler simplesmente por ler, por prazer, para compartilhar.

Quando cheguei à UFSC, no curso de Pedagogia, eu entendi, na prática de algumas professoras, a importância que a literatura tem em nossas vidas. Muitas vezes, principalmente em meu contexto familiar e social, ouvi que era perda de tempo ler literatura, mas, no Curso de

Pedagogia, aprendi sobre a importância que a literatura tem em nossas vidas. E o mais importante: eu ouvia professoras lerem literatura para nós. Então, eu fiquei pensando: se nós, que somos adultos, estamos assim, paralisados, perplexos, diante desse livro, ouvindo a voz da professora, como isso não poderia ser mágico para as crianças? Não demorou muito, ainda na primeira fase do Curso, eu já tive a certeza que tinha acertado a minha escolha pelo curso: aumentava ainda mais o desejo de eu ser professora. Não demorou muito, também, para eu desejar ser professora alfabetizadora. Uma alfabetizadora comprometida com a formação humana e cultural das crianças.

É a partir desse fragmento da minha história que posso afirmar que penso e sonho em ser uma professora alfabetizadora por aquilo que me falta: o encontro com a fantasia na infância, a partir da palavra poética e do fantástico. Não posso deixar de dizer também que a minha formação acadêmica foi modificando tanto a minha vida quanto a vida dos meus familiares. Hoje, percebo que não somente eu, mas também a minha família, tem um olhar diferente sobre a literatura. E é isso que carrego comigo.

Quando entro na sala de aula, quero que toda criança que passe por mim possa receber uma leitura de presente, para que, depois, ela possa ler por si só para, então, poder contar sua história com sua própria voz. Que se sinta instigada, assim como eu me sinto pelos livros. Que sinta prazer ao ler, que sua imaginação vá além, que possa visitar muitos lugares sem sair do lugar, que possa trocar de lugar com os personagens e se sinta pertencente à história que o livro traz.

A partir da minha trajetória, cheguei à questão principal desta investigação: o problema da fantasia na literatura infantil, pois a fantasia “é uma forma de percepção da pessoa em sua relação com o mundo” (Perrotti, 1980, p.11). Essa, talvez, seja a grande diferença de uma formação alfabetizadora para a instrumentalização, para a formação de “soldados”, da formação alfabetizadora como formação humana. Nessa perspectiva, defendo a literatura fantástica nos Anos Iniciais, uma literatura para brincar.

Mas a relevância da pesquisa não se justifica apenas por minha experiência pessoal, pois não fui uma exceção a não ler a literatura fantástica no período da minha escolaridade especialmente na educação básica. Trata-se de um problema social. Os anos do governo Bolsonaro, por exemplo, mostraram o quanto a cultura estava em risco. Em relação à leitura de literatura, observamos uma deliberada preocupação em eliminar da literatura infantil as bruxas, uma vez que elas passaram a ser entes reais, se engasgar com a maçã podia ser um convite ao suicídio, dentre outras interpretações absurdas. Havia uma deliberada tentativa de eliminar da

literatura infantil as metáforas, os jogos simbólicos, as construções subjetivas, enfim. Naquele plano de governo a Educação, especialmente, a leitura literária, não estava para abertura de mundos, mas sim, para a indicação de um único caminho, uma única porta. A literatura para essas mentes autoritárias reveste-se em uma falsa preocupação com as crianças, para implementar um projeto de país que produz cidadãos amedrontados e submissos.

Embora possamos dizer que uma parte significativa das escolas, principalmente as da Rede Municipal de Florianópolis e região tenham bibliotecas e acervos significativos, não é garantia de efetivação no cotidiano das escolas e nas práticas de ensino uma proposta de leitura literária cujo objetivo seja a humanização, o convite a mundos abertos. Nessa perspectiva, a literatura fantástica trata-se, ainda hoje, de um tema urgente para ser discutido e mobilizado na formação de professores e no cotidiano das escolas.

A partir dessa problemática, nas seções abaixo, descrevo o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Quando pensei em fazer esta investigação, o que me moveu foi o impulso de trazer questões as quais foram me auxiliando na ampliação da minha consciência sobre a importância do fantástico nas salas de aula dos Anos Iniciais, e em meu interesse específico, nas salas de alfabetização, partindo daquilo que faltou em minha formação. Gostaria de dizer que, para mim, no percurso de aprendizagem que fiz na elaboração deste trabalho, há uma grande diferença entre falar sobre a importância da literatura e deslocar a atenção para a importância do fantástico. E essa diferença é colocada pela principal obra que embasa esta investigação: “O imaginário no poder”, de Jacqueline Held, uma vez que essa chamada é para uma educação/alfabetização para a liberdade e não uma alfabetização que requer cidadãos limitados, amedrontados e subservientes.

1.2 OBJETIVOS

Foi a partir desta jornada que cheguei aos seguintes objetivos para este trabalho, os quais estão descritos a seguir:

1.2.1. Objetivo geral

Investigar o que é o fantástico em literatura, qual o seu papel na construção do humano e a importância dessa compreensão para a Educação.

1.2.2 Objetivos específicos

- Reconhecer palavra como entidade fantástica no contexto do estabelecimento literário;
- Reconhecer a importância de compreender o que é o fantástico na literatura infantil, seus aspectos políticos e sua importância para a Educação;
- Ampliar a compreensão sobre a leitura literária, entendendo o papel do fantástico na percepção da pessoa em sua relação com o mundo;
- Perceber como essa compreensão pode promover uma alfabetização comprometida com a formação humana e cultural das crianças.

Diante dos objetivos mencionados, é importante dizer que a perspectiva metodológica desta pesquisa bibliográfica é de caráter teórico-exploratório, uma vez que a pesquisa pretendeu fazer um estudo teórico e reflexivo, dialogando com autores/as identificados/as com uma abordagem crítica/engajada de forma a lançar olhares para a problemática entre Educação, Literatura e formação de professores.

Nessa perspectiva, o trabalho está assim organizado: no primeiro capítulo, situamos e esboçamos o percurso da pesquisa, apresentando a trajetória de vida pessoal e o vínculo à pesquisa acadêmica.

No segundo capítulo, para compreender a palavra como entidade fantástica no contexto do estabelecimento literário, foi preciso não a definir, mas mostrá-la em diversas nuances que podem libertar a linguagem dos códigos previsíveis que a perpassam e a empobrecem. Nessa perspectiva, a estrutura deste capítulo convida o leitor a uma “exposição à casa da palavra” para, enfim, poder dizê-la. Com isso, são apresentadas as “Sete Visitas à Casa da Palavra”. Nessa “exposição”, a palavra é apresentada, primeiramente, por Jacqueline Held, sucessivamente, por Gianni Rodari, Glória Kirinus, Gilka Girardello, Antônio Cândido, Teresa Colomer e, finalmente, por Paulo Freire.

Ao sair da “exposição na casa da palavra”, o leitor poderá entrar no terceiro capítulo, o qual se intitula: “História para Brincar: anotações sobre uma pequena experiência de brincar com a Literatura”. Neste capítulo, vamos mostrar que “o brincar com a Literatura”, cuja proposta foi disposta neste trabalho, pode ser traduzido como “complexidade”, uma vez que esse brincar envolve a leitura literária; o que interessa é a construção do humano: “uma forma de percepção da pessoa em sua relação com o mundo” (Perrotti, 1980, p.11).

Essa compreensão, em nossa percepção, se faz necessária quando pensamos no ensino das crianças nas salas dos Anos Iniciais, em especial nas classes de alfabetização, espaço em

que a preocupação de querer, a qualquer preço, formar seres humanos “sérios”, máscara um plano perverso de servidão.

2. SETE VISITAS À CASA DA PALAVRA¹

Figura 1 - Os meninos



Fonte: Robert Doisneau

Na Casa das Palavras, sonhou Helena Villagra,
 chegavam os poetas.
 As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal,
 esperavam pelos poetas e se ofereciam,
 loucas de vontade de ser escolhidas:
 Elas rogavam aos poetas...
 Que as olhassem... as cheirassem... as tocassem... as
 provassem!
 Os poetas abriam os frascos,
 provavam palavras com o dedo e então...
 lambiam os lábios ou fechavam a cara.
 Os poetas andavam em busca de palavras que não
 conheciam,
 e também buscavam palavras que conheciam e tinham
 perdido.
 Na casa das palavras havia uma mesa das cores.
 Em grandes travessas as cores eram oferecidas,
 E cada poeta se servia da cor que estava precisando:
 amarelo-limão ou amarelo-sol,
 azul do mar ou de fumaça,
 vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...
 (Eduardo Galeano)

¹ Essa inspiração vem das “Sete visitas à Casa da Voz”, da tese da Profa. Dra. Roselete Fagundes de Aviz, UFSC, 2012.

Escritas para pensar a palavra que permeia esta pesquisa, as “Sete Visitas à Ex-posição na Casa da Palavra” lembram Robert Doisneau e sua famosa fotografia de “Um menino no mundo da Lua,” no sonho acordado do seu real mas inventado. Detemo-nos à atitude contemplativa do menino: o que será que esse menino vê? Viver no “mundo da Lua” e olhar para a Terra de outras distâncias, de outros ângulos, não é uma situação aceita pelos adultos, principalmente por muitos professores. Ao lado de Doisneau, Eduardo Galeano é colocado nesta exposição por suscitar a compreensão da casa da palavra como esse lugar onde os escritores buscam o “combustível” que permite a esse menino inúmeras viagens na travessia Terra-Lua-Terra, por meio do conto contado, lido, ouvido ou imaginado.

Nessa perspectiva, a Casa da Palavra é apoiada em paredes de nuvens. “Seu teto é o firmamento. Em suas janelas, flores invisíveis espiam para dentro. E cada rajada de vento, como em um sussurro, pode espalhar tudo compondo outras coisas” (Aviz, 2012, p.71), a fim de mostrar vários mundos. Essa casa é espaço de “contemplação, ócio, liberdade, solidão e devaneio”, aspectos fundamentais à imaginação (Kirinus, 2010); (Bachelard, 1998). Por essa razão, essa casa acolhe os “meninos no mundo da Lua”, sonhadores, que, constantemente, são incompreendidos em sala de aula por encontrar, nos contos e na poesia, a misteriosa conspiração das palavras, que, de alguma maneira, comunicam-se entre si.

Do espectador, espera-se que, ao entrar à exposição, estremeça a cada novo instante em que encontra uma das tonalidades das cores, nas quais as palavras mostram-se para criarem cenas, sonoridades e imagens que fazem da “casa da palavra” a morada do fantástico tão fundamental às crianças. Esse fantástico pode ser interpretado como ocasião de evasão desmobilizante, mas que, ao contrário, desenvolve seu espírito crítico, fazendo com que reflita sobre os problemas de seu tempo (Held, 1988). Os visitantes terão de estar atentos para compreenderem por que as palavras buscadas pelos escritores “na Casa da Palavra” tanto agradam às crianças quando aparecem nas narrativas, sejam orais ou nos livros: “eu escolhi esse livro por causa das palavras”, “e eu, porque tinha palavras esquisitas”, “eu escolhi porque no dia a dia não são ouvidas tais palavras. E depois, são palavras inventadas” (Held, 1988, p.38).

A visita à exposição à casa da palavra, de algum modo, expõe a complexidade do brincar sobre o qual esta investigação propõe-se discutir. “Vários mundos” são (des)cobertos pelos avessos das palavras, sua multiplicidade e seus desassossegos. Assim, nesta ex-posição, a palavra não é. A palavra e: a palavra e a ficção, a palavra e a criação, a palavra e a poesia, a palavra e a imaginação, a palavra e a humanização, a palavra e o compartilhamento, a palavra e a liberdade.

2.1 PRIMEIRA VISITA: JACQUELINE HELD

A palavra e a ficção

A ficção se assemelha a um brinquedo.

A ficção é para brincar.

(Jacqueline Held, 1980, p.17)

Se você quiser brincar para transmitir um ensinamento, já não é mais brinquedo.

(Lydia Hortélio)

Muitas poderiam ser as perspectivas pelas quais Jacqueline Held apresentar-se-ia nesta exposição. Porém, não há como visualizar o que Jacqueline pode nos mostrar sem fazer algumas perguntas: o que é a ficção? Qual o papel que a ficção tem na constituição das nossas vidas?

Antes de chegar à Held, começamos esta primeira visita à exposição na Casa da Palavra, lembrando José Miguel Wisnik (2019), que poderá nos levar pela mão a um “passeio pelo bosque da ficção” para, então, reencontrarmos Jacqueline Held. Wisnik (2019) inicia sua fala sobre a ficção dizendo que:

A ficção é uma forma fundante de construir a realidade e a possibilidade de a gente fazer o intercâmbio, de a gente trocar o lugar de eu e você é condição fundamental da comunicação. Por isso, para a ficção, não importa mais a dicotomia verdade/falsidade. Ela é uma verdade de outra natureza. Ela sonda o campo das possibilidades humanas (Wisnik, 2019, p. 01).

Nessa perspectiva, ele argumenta que a ficção é uma modalidade de relação humana que está em perigo hoje. E é nessa condição de perigo, principalmente na escola, que deveríamos nos preocupar. O autor escolhe falar dessa temática, puxando um fio, dizendo: “esse fio é muito amplo, nos leva a muitos lugares, mas eu quero começar por uma palavra. Por uma pequena palavra, de uma sílaba só, na qual, no entanto, se decide o destino da ficção. E essa palavra é a palavra "EU” (Wisnik, 2019, p.02). Assim, ele explica por que o EU é tão importante quando pensamos em ficção:

Pode-se dizer que a ficção se decide no destino que se dá a palavra EU porque EU é uma palavra híbrida: se eu disser EU, EU é eu. Mas, se você disser EU, EU é você. EU sou você perante você. Você é EU perante mim. Ou seja, essa palavra está em permanente trânsito. E a possibilidade de a gente fazer o intercâmbio, de a gente trocar entre EU e VOCÊ é condição fundamental da Comunicação. Portanto, a palavra EU é a própria encruzilhada na qual se decide o modo como sujeitos entram no campo da língua. Assim também, EU é uma palavra crucial para a ficção e a não ficção. Porque quando um ficcionista escreve EU, esse EU está liberado do vínculo usual e do vínculo obrigado com a pessoa que escreve (Wisnik, 2019, p. 02).

É próprio da ficção que se suspenda a relação referencial. Em todas as situações comuns da vida, se eu digo EU, aquela palavra está necessariamente colada àquele que fala, mas na ficção, EU é um outro, EU é um ELE já. “O poeta é um fingidor e finge tão completamente que chega a fingir que é dor, a dor que deveras sente” (Fernando Pessoa), porque EU, quando vira ficção, já virou outra coisa (Wisnik, 2019).

Segundo esse pensador, o ficcionista usa a palavra EU de maneira parecida com aquela que as crianças usam. Para elas, como diz Roland Barthes (1998), quando um escritor faz isso, não é um disfarce, não é uma projeção, nem uma distância. Assim como a criança não se disfarça quando ela está chamando ela mesma de EU, uma vez que ela está adotando essa forma como a criação de um jogo, um jogo poderoso, que, na verdade, são as crianças que começam a fazer. Portanto, sempre que praticamos a ficção, jogamos a ficção, logo estamos fazendo alguma coisa que nos constitui nos primeiros movimentos da vida e da nossa relação com a linguagem.

A partir desse pensamento, o autor propõe uma relação entre a ficção e a antropologia. Para ele, isso está ligado ao fato de a Antropologia ser uma ciência cujo objeto:

Não é um misto, não é um ELE, mas é um OUTRO, que é um sujeito, que é um EU. O objeto da Antropologia é um sujeito. A Antropologia é uma ciência que está comprometida com esse fato, ela não pode tratar o OUTRO como *coisa*, porque a Antropologia é um pensamento é conhecimento que se abre para o conhecimento do OUTRO. Portanto, o antropólogo tem que, de certa forma, se transformar nesse OUTRO que ELE não é, para através do olhar do OUTRO que ELE não é ver-se a si mesmo também como um OUTRO (Wisnik, 2019, p. 03).

Essa percepção sobre o EU/OUTRO para o autor, a partir desse foco antropológico, faz toda a diferença, no tocante a pensar a ficção a partir daquilo que Held traz para discutir sobre sua semelhança ao brinquedo. Assim ele o faz, mostrando como a criança brinca com a palavra quando lhe permitimos a entrada ao fantástico, Para Wisnik, então, relacionar a ficção à Antropologia parece fundamental, porque ela nos permite:

Ver-se a si mesmo modificado, alterado, pelo fato de que, nós somos diferentes quando nos olhamos não segundo nossa própria ótica, mas quando nos olhamos pela ótica do OUTRO. Portanto, a relação antropológica é uma relação reflexiva: o outro incide sobre MIM. E MIM já é um pronome reflexivo, não é só um EU e um TU que estão incluídos, mas é um MIM que é um EU para o OUTRO. Um EU considerado OUTRO. Um EU envolvido com o OUTRO. Então, para dar conta de um objeto que é um sujeito, é preciso que o sujeito da investigação se transforme ele próprio nesse objeto. Que ele se objetive como um outro sujeito (Wisnik, 2019, p.03).

Todas essas considerações são fundamentais para pensarmos de que lugar Held apresenta sua “exposição à Casa da Palavra”. Porque a ficção é uma relação que supõe que a gente se transforme em outros, que o ficcionista passe dessa transformação. Nesse sentido, a ficção nos convida, como leitores:

A nos colocarmos como OUTROS que NÓS não somos. Na verdade, a ficção faz com que a gente viva vidas, seres que não são da nossa classe social, que não são da nossa época, que não são do nosso mundo, do nosso repertório. A ficção nos faz viver vidas possíveis, vidas virtuais, vidas que nos remetem a outros mundos (Wisnik, 2019, p. 03).

Essa parece ser a questão mais importante quando Held (1980) defende a ficção como brinquedo. Por sua vez, Peter Hunt (2010) suscita a percepção a respeito do que as crianças fazem com os livros, uma vez que elas brincam com esse objeto desde que passam a conhecê-lo. Por essa razão, este convite: para olhar a narrativa como ficção a partir desse olhar antropológico, pois, segundo Wisnik (2019):

Não se trata de passar, simplesmente, da posição direta de um EU para o TU, mas de uma relação transversal e oblíqua através de um MIM. Uma frase da escritora Clarice Lispector resume tudo isso. Clarice diz assim: “tem o EU, tem o OUTRO. Até aí é fácil, mas há o OUTRO do OUTRO e o OUTRO do OUTRO sou EU”. Então, é uma relação vertiginosa (Wisnik, 2019, p.03).

A partir dessas considerações é que a exposição na Casa da Palavra inicia-se com a ficção, uma vez que, em sua potência, a ficção está implicada na potencialização do outro e na potencialização de si. Wisnik traz, nesse contexto, todo um referencial que define essa modulação com o nome de obliquação:

A ficção é uma forma de obliquação: um não é mais do que era, mas o autor literário se oblíqua em narrador, e personagem, em heterônimos. O leitor se oblíqua naqueles que, no texto literário dizem EU sem perderem a posição subjetiva porque, no jogo da ficção, a gente embarca no jogo, a gente se esquece de ser e, realmente, faz de conta e não tem graça se a gente não entrar e embarcar numa aventura das palavras em que a gente é OUTRO. Ao mesmo tempo, não quer dizer que a gente se esqueça de quem a gente é gente e que, portanto, perca a identidade. Portanto, tem uma consciência e uma inconsciência envolvida na ficcionalidade, é esse o jogo. Estou consciente de que sou EU, mas ao mesmo tempo, tornar-me outro esquecendo quem sou EU. E isso se faz simultaneamente. Por isso, para a ficção, não importa mais a dicotomia entre verdade/ficcionalidade. A ficção é uma verdade de outra natureza. Ao mesmo tempo consciente e inconsciente, objetiva e subjetiva, real e irreal. É como se houvesse um pacto na relação de ficção em que o pacto é mágico, um contrato esclarecido, porque eu sou o OUTRO quando vivo a ficção, mas ao mesmo tempo, porque eu não sou OUTRO. Portanto, eu posso ter uma visão crítica desse fato de me ver como OUTRO (Wisnik, 2019, p. 03).

É dentro dessa ordem, segundo Wisnik (2019), que a Literatura pode ser compreendida também como uma forma de “Antropologia especulativa”. Essa forma de pensamento é viável porque, segundo o autor, a imaginação ficcional pode adentrar na existência de qualquer EU virtual que compartilhe o substrato da vida, seja um morcego, um chimpanzé, uma ostra, isto é:

A imaginação ficcional pode partilhar a condição de tudo o que é vivente. Ao mesmo tempo, a ficção não examina a realidade, mas a existência, ou seja, ela não conta alguma coisa que aconteceu, necessariamente. Mas, ela sonda o campo das possibilidades humanas de tudo aquilo que é passível de acontecer. Portanto, o imenso campo das virtualidades que se abre e, portanto, retornam para fecundar o real e para transformar o real no sentido de fecundar o real, inseminar o real de possibilidades que são o campo das possibilidades humanas (Wisnik, 2019, p. 04).

É a partir desse pensamento que podemos compreender o porquê de Jacqueline Held (1980) “militar” pela literatura fantástica em sala de aula. Segundo a autora, o imaginário das crianças, o fantástico, reúne toda uma visão animalística do mundo na criança, que o traz para o seu desenvolvimento, as brincadeiras, para a sua longa fase de “brinquedo simbólico”.

Assim, a imaginação exerce um papel fundamental na formação leitora das crianças. Ao ler, elas são convidadas a usar sua imaginação para visualizar os cenários vividos, dar vida aos personagens e mergulhar nas tramas, permitindo às crianças conectarem-se emocionalmente com as histórias que estão lendo, ao gerar identificação com os personagens, ao vivenciar diferentes situações e ao explorar novas perspectivas. Pela imaginação, as crianças são capazes de se transportar para outros tempos, lugares e realidades, expandindo seus horizontes e estimulando sua curiosidade.

Além disso, a imaginação incentiva a criatividade das crianças. Ao envolverem-se com as histórias e narrativas, são inspiradas a criar suas próprias histórias, seus desenhos e até suas peças teatrais. A leitura de literatura alimenta a imaginação, e a imaginação, por sua vez, enriquece a experiência de leitura, criando um ciclo vicioso.

Held (1980) defende “o imaginário no poder”, convida-nos a adentrar nas portas do fantástico, já que através dessa leitura, as crianças têm a oportunidade de explorar livremente sua imaginação, assim como desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e linguísticas.

Jacqueline Held mostra a importância da literatura fantástica para as crianças. Mas o que seria esse fantástico? O fantástico é apresentado, segundo Held (1980), como o “extraordinário”, o “insensato”, “incrível” e “inimaginável”, bem dizendo, irreal. A essência do fantástico “reside antes em certo clima em que, sutilmente, sonho e realidade se interpenetram, a tal ponto que qualquer linha de demarcação desaparece” (Held, 1980, p. 26).

A autora salienta que aquilo que foi tido como fantástico em um momento histórico pode perder seu caráter extraordinário em outro. Um exemplo disso é a transformação de certas “hipóteses racionais”, respaldadas pela ciência e, conseqüentemente, tidas como verdades incontestáveis, as quais, com o decorrer do tempo, tornam-se imaginosas e divertidas.

O fantástico nasce da escolha de alguém, é algo peculiar e individual de cada sujeito. Ele seria “o irreal no sentido estético daquilo que é apenas imaginável: o que não é visível aos olhos de todos, que não existe para todos, mas que é criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito” (Held, 1980, p. 25). Será que existiria um fantástico puro, tendo em vista que o irreal também carrega consigo elementos reais do mundo? É o que a autora questiona, e ela mesma quem responde:

No máximo um fantástico puro nos apresentaria apenas o desconhecido, pois não teria nenhum ponto de contato conosco, nos permaneceria estranho. [...] Do ponto de vista daquele que cria, a obra fantástica, assim como qualquer outro gênero literário, encontra sua fonte numa experiência cotidiana, com personagens conhecidos, acontecimentos vividos (Held, 2011, p. 28).

Dessa maneira, o fantástico e o real inter-relacionam-se, influenciam um ao outro, com o objetivo de formar o pensamento lógico, emocional, social e de amadurecimento humano. Held (1980) observa que a literatura destinada ao público infantil proporciona um terreno fértil para o jogo e a criatividade, uma vez que está repleta de figuras de linguagem, palavras e conceitos. Essa exploração lúdica da linguagem tem suas raízes nas circunstâncias em que a criança, imersa em um ambiente linguístico adulto, gradualmente, adquire competência nessa língua. O primeiro contato com as palavras acontece por meio de um encantamento lúdico, pelo qual a criança encontra prazer em repetir, saborear e experimentar, incessantemente, os sons e sua combinação, ao mesmo tempo em que resgata e cria significados distintos e surpreendentes. Nesse sentido, a “narração realista nos interessa e nos toca porque apresenta talvez a realidade, mas também porque toda realidade é modelada pelo sonho, e recriada pelo autor” (Held, 1980, p.27).

Para além, a dialética que existe entre o real e o imaginário revela que se:

O fantástico se opõe ao real, será fantástico o que for “criado pelo espírito, pela fantasia”, definição que quer, antes de mais nada, acentuar a parte de escolha, de arbitrário, de um espírito que “faz existir” o que coloca. Donde esta precisão é dada por alguns tratados: “contos fantásticos: contos em que são introduzidos seres irreais” (Held, 1980, p. 23).

Mas a autora também mostra a interconexão entre a literatura ficcional e a construção da realidade, ainda que, geralmente, elas sejam consideradas opostas. Assim, ao abordar a imaginação criativa das crianças, pode-se perceber que, mediante esse processo, elas traçam uma fronteira tênue entre o mundo real e o fictício, o que lhes permite desenvolver, com maior clareza e flexibilidade, sua própria interpretação da realidade e da imaginação. Ainda, a autora postula que “a ficção serve como ponto de partida, de trampolim para uma interrogação lógica, desejando a criança “dar as coisas o que é das coisas” e “descobrir a verdade”. [...] a ficção literária torna a criança por sua vez criadora, e a leva, por isso, à construção consciente e desejada de sua própria ficção” (Held, 1980, p. 52).

Assim, por meio da imaginação criativa, as crianças constroem de forma consciente as narrativas que transparecem em sua própria ficção. Para além disso, o aspecto do fantástico nas histórias está profundamente ligado ao contexto histórico e temporal; não sendo possível isolar uma narrativa ou uma história real do contexto em que ela está inserida. O que pareceria

fantástico em contos de fadas, por exemplo, poderia ter sido visto de forma completamente diferente no século XIX. Da mesma forma, eventos da vida real que nos parecem fantásticos hoje podem ter tido um impacto muito menor em um passado distante.

Como abrimos a primeira visita à exposição na Casa das Palavras, a ficção assemelha-se ao brinquedo. A própria autora traz que “a vida da criança é toda ela dominada pela brincadeira” (Held, 1980, p.44). A criança passa em sua vida, em seu desenvolvimento, por uma longa fase do que chamamos de brinquedo simbólico. Vygotsky defende que o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (Vygotsky, 1984, p. 123). Por isso, quando a criança está nesta fase de brinquedo simbólico, ela está em pleno imaginário, desenvolvendo sua imaginação e fazendo com que ela se liberte. Logo, cabe ao adulto entrar com ela na brincadeira, porém, efetivamente, fazendo com que a imaginação dela flua. Muitas vezes, ocorre o contrário, pode-se tornar perturbador para os adultos esses momentos, como nos mostra Held (1980), que “ver a criança sonhar ‘gratuitamente’, fora das normas, pelo prazer puro, é sempre, para muitos adultos, mais ‘perturbador’, mesmo que não tenham consciência de que sua inquietude venha daí” (Held, 1980, p. 46).

Assim, destaca-se mais uma vez que a criança traz o seu imaginário em seu desenvolvimento e, por isso, a imaginação deve ser instigada, pois, como diz essa pensadora, “a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada ou se atrofia” (Held, 1980, p. 46).

Muitas vezes, pensa-se que o fantástico reprime a criança de construir o real, mas a exploração de mundos imaginários desempenha um papel muito importante no desenvolvimento dela, fazendo com que elas compreendam o mundo real de maneira mais rica e significativa. O real e o imaginário são componentes complementares, por isso:

[...] razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade e distância. O que supõe, quase que sempre possível, mediação do adulto, diálogo (Held, 1980, p. 48).

No que diz respeito à interconexão entre a literatura de ficção e a construção da realidade, geralmente consideradas como opostas, mas que estão diretamente imbrincadas, ao valorizar a imaginação criativa das crianças, pode-se perceber que, através desse processo, elas traçam uma fronteira tênue entre o mundo real e o fictício, o que lhes permite desenvolver mais clareza e flexibilidade em sua própria interpretação da realidade e da imaginação: “[...] a ficção

serve como ponto de partida, de trampolim para uma interrogação lógica, desejando a criança 'dar às coisas o que é das coisas' e descobrir a 'verdade'" (Held, 1980, p.52). Através da imaginação criativa, as crianças constroem, conscientemente, narrativas que transparecem em sua própria ficção.

Dessa forma, diz que “o fantástico poderia, então, definir-se como originário de super domesticação do real, ou, de qualquer maneira, de super domesticação da natureza” (Held, 1980, p. 60). O fantástico não se delimita tão facilmente, pelo contrário, interiormente as particularidades vão se mostrando menos modificáveis. Então, “o fantástico, pois, é função, ao mesmo tempo, dos conhecimentos e da solicitação de certo tipo de sociedade” (Held, 1980, p. 62).

Como abrimos nesta exposição:

A ficção se assemelha a um brinquedo. A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contentar com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher-se? (Held, 1980, p.17).

Nesse sentido, percebe-se a relação que o fantástico tem com as crianças, abrindo muitas “portas” para elas e permitindo que vivenciem muitas coisas, quando observada sob a ótica da ficção exposta por Wisnik (2019). Portas literalmente abertas pelo imaginário, sendo que cada uma vai se revelando um pouquinho do real, e, nesse caminho, o real vai se mostrando e se encaixando junto aos outros fatos, construindo-se e dando vida aos personagens. Essa construção, ou melhor reconstrução, uma vez que vão sempre se modificando, faz a criança ter a possibilidade de se ter um futuro com as próprias escolhas. Talvez, esta seja a questão mais significativa para Held em relação à defesa do fantástico na escola: formar seres livres. Por isso a importância de tornarmos as crianças autoras de suas próprias histórias, explorando seu imaginário e suas inquietações.

A partir dessas considerações, podemos dizer que o fantástico acompanha a vida dos sujeitos. O imaginário não é mera fantasia, algo que não existe, ele é “a própria experiência de vida” (Durand, 1983, p. 54), e por que não dizer a própria essência da vida? Afinal, o fantástico move a todos, permite-nos sonhar, mostra-nos realidades que, muitas vezes, não enxergamos com as “lentes” do real. Essa ambiguidade, exploração entre o desconhecido e o público, proporciona uma experiência única.

O expediente da obliquação ficcional, como vimos como Wisnik (2019), ajuda-nos a compreender o que está na base da ficção, do fantástico, defendido por Jacqueline Held a ponto provocar o questionamento não somente sobre o que é a ficção e o seu papel na constituição

das nossas vidas, como também como brincar de ficção sem transmitir um ensinamento, já que, se assim o fizermos, a ficção não deixaria de ser mais um brinquedo?

Os escritos de Gianni Rodari oferecem abundantes realizações desse tipo de questão, para concretizar em uma situação ficcional esse conceito que estamos mostrando na exposição na Casa das Palavras.

2.2 SEGUNDA VISITA: GIANNI RODARI

A palavra e a criação

Todos os usos da palavra a todos [...] não porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo.
(Gianni Rodari. 1980, p.14)

A experiência da ficção e do fantástico são fundamentais e têm como principal princípio a liberdade, como bem traz a epígrafe. Assim, convidar Rodari a esta exposição parece ser essencial, uma vez que dar à criança a possibilidade de se ter um futuro com as próprias escolhas, isto é, formar seres livres, não pode ser possível em sala de aula sem considerar o encontro da criança com a fantasia. Para isso, de acordo com o autor, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias que disponham a imaginação como potência da criação para a educação linguística das crianças.

Gianni Rodari é um pedagogo, nascido na Itália, em Omegna, na província de Verbano, no ano de 1920. Em 1937, formou-se professor e logo começou a lecionar para as crianças nas cidades vizinhas. Em sua obra intitulada “Gramática da Fantasia” (1980), afirma que, durante esse período “contava às crianças, um pouco por simpatia, um pouco pelo prazer da brincadeira, histórias sem a mínima referência à realidade ou ao bom senso, histórias que inventava servindo-me das “técnicas” promovidas e ao mesmo tempo reprovadas por Breton” (Rodari, 1980, p. 12). Durante esse período, aproximou-se de autores como Dostoiévski pelas suas poesias, principalmente a poesia surrealista francesa, por meio das quais aprendeu a língua francesa.

Convocado para servir sob o regime de Benito Mussolini durante a Segunda Guerra Mundial, o autor abandonou seu uniforme oficial e juntou-se à Resistência italiana. Em 1945, no último ano da guerra, decidiu deixar a carreira como professor e dedicou-se à militância política. Mais tarde, ele trabalhou como jornalista e descobriu o que viria a chamar de sua

“segunda carreira”, como escritor. Três anos após essa decisão, ele lançou sua primeira obra externa para o público infantil. Inicialmente, houve críticas por suas inclinações políticas de esquerda, mas, ao longo dos anos e com as mudanças no cenário político, houve o reconhecimento, sendo considerado um autor de literatura infantil que encantava as crianças com seu método de convidá-las a criar suas próprias narrativas a partir do fantástico.

Gianni Rodari ganhou o prêmio Andersen, submetido pela *International Board on Books for Young People* (filiado pela UNESCO), e concedido para os escritores e ilustradores vivos, fomentando a sua visibilidade internacional. Em 1979, Gianni Rodari começou a ter problemas circulatorios, que o levaram a fazer uma cirurgia, acarretando sua morte no dia 14 de abril de 1980.

Rodari acredita que a fantasia é a melhor forma de se trabalhar com as crianças, deixando sua imaginação e a fantasia fluírem, largando-se. Um dia, encontrou, nos fragmentos de Novalis, um pensamento sobre isso, que dizia “se tivéssemos uma fantástica, assim como temos uma lógica, estaria descoberta a arte de inventar”. Com isso, buscava, então, trabalhar a fantástica (fantasia) com as crianças.

A arte de contar histórias encantava-o, tinha uma grande paixão pela literatura. Pode-se dizer que ele realmente possuía uma fábrica, mas não uma comum, era uma fábrica da fantasia, da imaginação, pois gostava de inventar e reinventar as histórias, sendo a partir delas que instiga a criança à sua criação com a palavra. Rodari acreditava que a fantasia era transformadora, devendo estar presente na vida de todos, como também reconhecia e confiava na criatividade das crianças. Além disso, afirmava que os adultos deveriam escutar as crianças de diversas formas, principalmente deixando que a imaginação delas fluísse.

Para esse autor, a linguagem e a realidade podem e devem ser surpreendidas pela inesperada transformação da criação. É nesse processo que a criança deixa de ser uma mera espectadora e passa a desempenhar o papel de criadora. Assim, ela apropria-se de uma nova perspectiva da realidade, sendo capaz de reconfigurar sua maneira de interagir com o mundo que a cerca, resultando na geração de inúmeras outras possibilidades que transcendem as conclusões lógicas e previsíveis da realidade.

Partindo dessa concepção da fantasia e do poder de criação da criança, busca-se mostrar nesta investigação que as crianças aprendem de muitas formas. Como este mesmo autor aponta, “o conhecimento vem frequentemente na forma de surpresa. Daí o prazer de experimentar de modo desinteressado, por meio de brincadeiras, a emoção da procura e surpresa” (Rodari, 1980, p. 54).

Assim, pensando em formar crianças autoras de suas próprias histórias para que sejam livres, acredita-se que a leitura de literatura é essencial e que a fantasia é uma chave importante nesse processo, fazendo com que se sintam pertencentes a este mundo leitor, a história lida.

O encontro decisivo das crianças com os livros se dá nas carteiras das escolas. Se ocorrer em uma situação criativa, na qual o que conta é a vida e não o exercício, poderá surgir aquele gosto pela leitura que não nasce conosco, porque não é um instinto. Se ocorrer em uma situação burocrática, se o livro for modificado como instrumento de exercício (cópia, resumo, análise gramatical etc.), sufocado pelo tradicional mecanismo de “pergunta e resposta”, é provável que nasça uma *técnica* de leitura, mas não o *gosto* por ela. As crianças saberão ler, mas só se obrigadas. Sem a obrigação, vão se refugiar nos quadrinhos – mesmo sendo capazes de leituras mais complexas e mais ricas, talvez apenas porque os quadrinhos não tenham sido “contaminados” pela escola (Rodari, 1980, p.151/152).

Dessa maneira, percebe-se o quanto o caminho de formar leitores é complexo. Não é possível apenas ensinar a técnica de leitura, é necessário buscar e incentivar o gosto das crianças pelo mundo literário. Precisamos que elas busquem a literatura sem a obrigação, que busquem simplesmente pelo prazer, pelas sensações que elas trazem. E é por meio da imaginação, do fantástico, que se conseguirá isso. Por esse caminho, as crianças vão percebendo que os livros de literatura permitem muito mais do que elas percebem e, principalmente, permitem que sejam o que não podem ser na vida real e, a partir de então, tornam-se capazes de escolher melhor.

A partir desses desafios, como afirma Rodari (1980), as crianças fortalecem a sensação de segurança e a capacidade de crescer, resultando no prazer de existir e conhecer. Essa experiência de inventar é linda, principalmente e essencialmente, quando elas se divertem. Elas são autoras e co-autoras nas histórias. Assim, nessas brincadeiras de grupo, “as crianças são a um só tempo autoras, atrizes e espectadoras de tudo que acontece. A situação estimula sua criatividade a todo momento, em diversos sentidos” (Rodari, 1980, p. 84).

A brincadeira com as palavras é o ponto-chave para esse autor, haja vista sua preocupação com elas, utilizando-as de forma brincante e tomando todo o cuidado para fazer uso delas em toda a sua potência. A palavra chama o leitor, suscitando-o a construir outras formas de leitura e conhecimento dos textos.

Gianni Rodari mostra que, por meio das brincadeiras, dos jogos, é possível tornar as crianças leitoras e criadoras de histórias e acredita que a linguagem tem um poder transformador, já que é por meio dela que os sujeitos atuam no mundo, incluindo as crianças. Sob esse prisma, o autor acredita que a linguagem é democrática, por isso, todos devem ter acesso a ela, principalmente à palavra ligada à oralidade e à imaginação.

Ainda que, muitas vezes, a imaginação possa ser vista pelos adultos como algo que não se tem tanta importância, é preciso escutar as crianças quando contam e criam suas histórias,

entrar na brincadeira com elas, uma vez que “quando brinca com as crianças, o adulto tem a vantagem de dispor de uma experiência mais vasta. Portanto, é capaz de levar mais longe a imaginação. Por isso que as crianças gostam que os pais as acompanhem na brincadeira” (Rodari,1980, p. 110). Além disso, “a imaginação da criança não é passiva, mas instada a tomar posição, analisar e sintetizar, classificar e decidir. Não há lugar para devaneios vazios, já que a mente é forçada a uma atenção complexa, e a fantasia, chamada para assumir funções mais nobres” (Rodari,1980, p. 147).

Assim, Rodari, em toda sua obra, enfatiza ideias fundamentais para a compreensão e a formação de um pensamento destinado a promover o encontro das crianças com as palavras pela fantasia. O autor destaca que o poder das palavras tem a possibilidade de criar mundos inteiros na mente das crianças, mas é preciso que se escolha com cuidado, levando em conta a prerrogativa de inspirar a imaginação e a reflexão das crianças. Outro ponto presente é o jogo com a linguagem, ou seja, faz-se necessário incentivar as crianças a brincarem com as palavras “como se brinca com bola, papagaio, pião. Só que bola, papagaio, pião, de tanto brincar se gastam, as palavras não. Quanto mais se brinca com as palavras, mais novas elas ficam [...]” (Paes, 2002, p.01), além de ser possível experimentar diferentes formas de expressão. Ainda, Rodari apresenta a importância do absurdo e do humor, valorizando a capacidade das crianças em apreciar o que se parece absurdo, a despeito do humor na literatura.

Em todo o seu trabalho, Rodari acreditava que a literatura infantil era capaz de enriquecer a mente e o espírito das crianças, sendo necessário explorar os limites da imaginação e da criatividade delas. Formaremos crianças e jovens leitoras, que tenham gosto e apreço pela literatura quando houver o estímulo à imaginação, o uso de elementos lúdicos e o encorajamento à participação ativa. Nesse ínterim, a linguagem tem um lugar de grande destaque para Gianni Rodari, já que é o instrumento pelo qual a criança age e interage com o mundo. Dessa forma:

Quando escutam histórias, as crianças exercitam-se na classificação, na construção de conjuntos possíveis e na exclusão de conjuntos impossíveis de animais e objetos. A imaginação e o raciocínio tornam-se nesse momento uma coisa só, e não conseguimos prever se o que permanecerá para elas, terminada a história, será uma emoção ou certa atitude perante a realidade (Rodari,1980, p. 136).

A literatura é uma forma de fazer com que as crianças exercitem a imaginação, sendo esta uma característica do ser humano e não apenas um dom concedido a certas pessoas. Rodari acredita que a brincadeira é uma questão séria, embora não tenha que ser tratada com sisudez. Nesse sentido, sua metodologia é pautada, principalmente, no brincar, ao compreender que o mais importante em todo o seu processo de formação leitora, é as crianças brincarem com os

livros (Hunt, 2010). Ele defende a brincadeira porque ela pode colocar a fantasia e a imaginação em primeiro plano. Para Rodari, a maior arma que se tem para lutar é a imaginação, a fantasia, por isso não é algo à toa, é a posição política do autor. Por essa razão, o seu lema, “Todos os usos da palavra para todos”, revela uma sonoridade democrática. “Não porque todos sejam artistas, mas porque ninguém é escravo” (Rodari, 1980, p. 14).

Entrando neste jogo da imaginação e da brincadeira defendido por Rodari, Peter Hunt, Held, entre outros autores, faz-se necessário compreender o que as crianças podem e fazem com os livros, para além da forma linear como estamos acostumados a ler literatura. Depois que se descobre isso, é que vem a leitura, a escrita e todas as demais criações. Elas não brincam simplesmente com eles abertos, elas brincam com eles fechados, brincam construindo casinhas com vários livros, como nos conta Lygia Bojunga.

Essa autora, Lygia Bojunga, é uma escritora brasileira que se dedicou à criação de obras para o público infanto-juvenil, apresentando crítica social e monólogo interior com muita criatividade. Para ela:

Livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar de morar em um livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrar de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. (Mensagem de Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, de 1984, traduzida e divulgada nos 64 países membros do IBBY).

Dessa forma, ela descreve ainda que, por meio dessa brincadeira, a imaginação levava-a a morar em vários lugares do mundo e de diversas maneiras. Como ela mesma disse, era apenas escolher o lugar e, pronto, o livro levava-a. Quanto mais ela buscava nos livros, mais o livro dava a ela. E, nessa troca, ela decidiu fabricar o tijolo para uma criança ir juntando com outros e levantar uma casa onde ela ainda moraria.

A partir desse testemunho, é possível imaginar dentro de uma sala de aula, uma criança brincando dessa maneira com os livros. Com uma professora com esta visão da literatura, do livro como um brinquedo, muitas bonitezas poderão acontecer. Como vimos, o autor Gianni Rodari também é um amante da literatura e um grande defensor da literatura para crianças. Para ele, literatura, criatividade e brincadeira não estão desassociadas, muito pelo contrário, acredita que os livros foram feitos para brincar e que o jogo e a brincadeira com as palavras fundamentam essa ação, uma vez que possibilitam às crianças criarem mundos inimagináveis.

Partindo dessa perspectiva, acreditamos que o autor encarava a literatura não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma ferramenta poderosa para provocar reflexão e estimular a participação ativa na sociedade. A ideia de que a literatura pode ser um ato político, no sentido de fazer uma leitura crítica do mundo e incentivar a transformação, reflete a visão que Rodari tem sobre o poder da palavra e da imaginação.

Somado a isso, pelas suas histórias, Gianni Rodari buscava quebrar as expectativas convencionais, introduzindo elementos surpreendentes e inusitados para envolver os leitores, especialmente crianças, de uma maneira mais profunda. Não se pode esquecer do seu grande reconhecimento, em especial, por causa da sua criatividade e inventividade, as quais infundam uma cena aparentemente comum com elementos extraordinários. Na sua perspectiva, isso representa a fórmula ideal para surpreender as expectativas do leitor, conferindo à narrativa um apelo irresistível e um toque de diversão inigualável.

Para além do entretenimento, ao perceber que é possível reconfigurar a realidade por meio da palavra, o ato de imaginar revela aos pequenos que eles têm o poder de influenciar efetivamente o mundo à sua volta. Desse modo, Rodari enxerga a literatura como um ato político em sua plenitude: interpretar o mundo circundante e participar ativamente na vida coletiva, desempenhando um papel transformador.

Assim, Gianni Rodari, em toda a sua trajetória, escreveu muitos livros nos quais brinca com a imaginação, a fantasia e, principalmente, com o jogo de palavras. Mas, toda essa brincadeira sobre a qual o autor se debruçou a vida inteira não era um mero passatempo. Rodari passou toda a sua vida tentando falar aos educadores que acreditam no lugar de destaque da imaginação no processo educacional, àqueles que acreditam na criatividade e que sabem o valor de libertação da palavra.

E como ele mesmo falou quando recebeu o Prêmio Andersen em 1970, considerado o Nobel da literatura:

É preciso ter uma grande fantasia, uma forte imaginação para ser um grande cientista, para imaginar coisas que ainda não existem, para imaginar um mundo melhor do que este em que vivemos e botar mãos à obra para construí-lo. Acredito que as fábulas, tanto as velhas como as novas, podem ajudar a educar a mente. A fábula é o lugar de todas as hipóteses: ela pode nos dar as chaves para entrar na realidade por novos caminhos, pode ajudar a criança a conhecer o mundo. (Rodari, 2007)

Gianni Rodari reflete sobre a palavra como um ato político. Quando se fala nessa palavra, primeiramente, pensa-se em política partidária, porém não é essa acepção do termo a que Rodari traz em seu engajamento pela educação das crianças. Para ele, “político” é colocar “o imaginário no poder” como fundamento da prática pedagógica. É esse o sentido de poder

que os professores devem proporcionar às crianças por meio da leitura de literatura e das narrativas de histórias também pelas crianças, uma vez que, como já citado, é necessário sempre buscar tornar as pessoas libertas e não escravas.

Talvez por isso, Ruth Rocha (1982, p.10) fala, na apresentação à edição brasileira do livro “Gramática da Fantasia”, de Gianni Rodari, que o “objetivo do verdadeiro educador deve ser um só: educar pessoas que possam mudar este mundo, tão voltado para coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças”. E essa mudança começa pela sua palavra, pela importância que cada educador(a) dá ao “banho de linguagem” desde a “primeiríssima infância”, uma vez que “a criança, por si mesma, gosta de criar seres a partir das palavras, e aí é que atingimos plenamente o problema do fantástico” (Held, 1980, p.198).

A partir dessas considerações, fazemos uma pausa aqui, trazendo uma provocação de Held (1980) a partir da seguinte pergunta: “qual(uais) atitude(s) do adulto permite(m) melhor salvar e prolongar essa disponibilidade primeira diante da palavra, que é, em última análise, a raiz de qualquer poesia, como talvez de qualquer fantástico?” Talvez, Kirinus possa nos dizer algo a respeito em sua “exposição na Casa da Voz.”

2.3 TERCEIRA VISITA: GLÓRIA KIRINUS

A palavra e a poesia

É desta verdade poética, que se inventa em
fábulas, que nascemos humanos.
Ou somos humanos porque damos sentido fantástico ao
nosso estar no mundo e à nossa existência?
(Glória Kirinus, 2011, p.26)

Em sua “exposição na Casa da Palavra”, Kirinus começa com uma provocação. Imaginamos uma vida carente, sem criatividade, desprovida de encantamento e destruída de mistério. O que essa pessoa anseia? O que a inquieta? Essa inquietação revela que há um anseio por imaginação, resistindo a tudo o que foi dito, a essa monotonia que lhe foi imposta. É dessa maneira que Glória Kirinus apresenta a poesia e questiona sobre a condição de sermos humanos e a relação do fantástico com a nossa existência.

A autora argumenta que a poesia nasceu muito antes do alfabeto e da gramática tendo nascido com a constituição do ser humano, por meio dos seus desejos, medos e mistérios.

Rousseau (1973, p.170) lembra que “as primeiras línguas foram cantantes e apaixonadas antes de serem simples e metódicas.” A poesia traz consigo a leveza das palavras, sem o rigoroso critério apresentado pela gramática. Muitas vezes, a essência poética vai sendo suplantada pela influência racional que a escola carrega consigo.

Assim, Kirinus (2011) pergunta: mas o que é em si a poesia? De onde ela surge? Então, ela explica. Há duas formas de conceber a palavra poesia, a primeira que vem do grego *poésis*, que significa criação, e a segunda, vem do hebraico *phoisis* (*pho*= voz + *isis* = Deus), significando, portanto, a “voz de Deus”. Para Vico, um filósofo, historiador e jurista italiano do século XVIII, a poesia emerge da origem da humanidade, quando atribuíam caráter divino ao que não podiam ver, entender ou conhecer.

Como mostra Kirinus (2011), a infância da humanidade, que deu origem aos mitos da criação, é a própria criadora da poesia. As palavras, dessa forma, “são nossos tradutores universais dessa individualidade que nos marca como humanos e desse corporativismo maior que é a sociedade interlocutora e interativa que afina e desafina suas relações inter e transtextuais” (Kirinus, 2011, p. 24). Assim, as palavras abrigam emoções que, quando entrelaçadas com a harmonia sonora, adquirem significados de profunda importância.

A autora ainda expõe que “a poesia irrompe o cotidiano e, mesmo que precise de uma intenção e ordenação estética, ela não se sujeita aos rigores do tempo e do espaço. A poesia canta uma canção eterna nutrida em cantos e preces antigas que até saibam alegrar ou curar.” (Kirinus, 2011, p. 26). A palavra, a imaginação nesse sentido, é o impulso maior dos sujeitos, capaz de dar novos sentidos à vida e à linguagem.

As palavras carregam consigo muitos significados, lançando sobre as pessoas um saber que é difícil de medir. Elas, como afirma Kirinus (2011), não são inocentes, por isso:

A palavra é um organismo vivo que, ora em repouso, ora em agito, obedece a uma dinâmica misteriosa da lei de atração e repulsão, semelhante aos átomos compostos de elétrons imprevisíveis que se atraem e repulsam, acomodando-se numa nova dimensão molecular ou celular, no jogo sério de um alquimista armador, ou amador. O conhecimento de qualquer natureza está inserido numa vitalidade poética que nos remete ao saber e à atitude transdisciplinar na leitura do mundo (Kirinus, 2011, p. 29).

A palavra é transformadora. Na literatura em geral, a palavra-brinquedo, juntamente à palavra-livre e à palavra-mistério, tem essa ação de transformar os desejos em realidades inventadas. Esse “fascínio que elas exercem sobre nós faz parte da empatia natural que a consciência infantil tem em relação às palavras” (Kirinus, 2011, p.38).

Logo, podemos pensar na poesia como uma graça verbal, como apresenta Manoel de Barros em “Tratado geral das grandezas do infinito”. Mais importante do que o significado das

palavras, é a finalidade que elas carregam consigo, o seu destino funcional prático. A linguagem não é única, não existe apenas uma estrutura, pelo contrário, ela é múltipla, há nela muitos jogos de linguagem.

Para Kirinus, a poesia é transdisciplinar. “Se a natureza da poesia é transdisciplinar, a criança é o agente transdisciplinar por excelência. Ela comunica-se com o corpo todo e aprende incorporando o saber e o sabor do mundo, sem limites e, de preferência, *agora*” (Kirinus, 2011, p. 31). A criança comunica-se pelo corpo, ela quer brincar, quer inventar. Ela faz com que a poesia se torne o que ela é, inserindo o conhecimento de todas as formas, principalmente ao sentir-se pertencente a isso. A autora faz referência ao Artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade: “uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (Nicolescu, 2001, p. 162).

Dessa forma, como afirma Kirinus (2011), a literatura, em forma de verso ou em prosa, busca do leitor uma atitude de sintonia com o texto literário, o que chamamos de ficcional, uma vez que finge a realidade. Nesse sentido, a capacidade da criança de expressar-se e comunicar-se está intrinsecamente ligada à alegria de brincar e imaginar. Ela tem a habilidade de, mais facilmente do que os adultos, explorar diversas possibilidades e transferir seus anseios e desejos para o mundo da ficção, seja por meio de brincadeiras de faz de conta, seja por meio da leitura de textos literários. Suas vivências reais e fictícias entrelaçam-se na formação de sua identidade.

Nesse contexto, Glória Kirinus (2011) aborda a literatura como algo que abraça tanto a verdade quanto a ficção. Ela destaca a importância de reconhecermos a interação entre a realidade e a imaginação quando se trata de textos literários. Kirinus salienta, portanto, o simbolismo presente nas palavras poéticas, o qual, muitas vezes, transcende as limitações do realismo científico ou mesmo filosófico.

É outra verdade a verdade poética. Ela não corresponde à lógica que permeia o universo do real, do objeto concreto, tátil e comprovadamente visível, como corresponderia à expectativa dos seres que aguardam experimentar e verificar fatos e feitos que se sustentam na empobrecida dinâmica de causa e efeito, ou na expectativa puramente funcional. [...] É outra mentira, a mentira poética. É uma mentira inventada no real que se realiza em verso ou em prosa. Essa mentira é chamada de ficção que, quem sabe, é a mentira mais verdadeira que existe, por ser inventada, simbolizada na palavra (Kirinus, 2011, p. 23).

É nessa natureza poética plena da fantasia que a criança precisa entrar em sintonia.

A leitura de literatura infantojuvenil, em verso ou em prosa, traz o delírio verbal suficiente como analgésico contra a violência da abstração, no ensino da língua, nas dores do ensino gramatical. Ali, encontramos os substantivos, adjetivos e os próprios

verbos na novidade dos arranjos poéticos que o escritor, com o domínio que lhe cabe, sabe equilibrar (Kirinus, 2011, p. 49).

A partir desse pensamento, a autora também aborda sobre o estado de contemplação, aquele sobre o qual falamos na abertura da exposição na “Casa da Voz”, na fotografia de Doisneau. Para ela, o estado de contemplação exige uma postura de receptividade. “Aparentemente estática e invisível, sem pressa, em algum momento, irrompe com o novo, provocado pelo imaginário operante. [...] o estado contemplativo exige consciência sistêmica, isto é, sentir-se parte do universo contemplado. A consciência contemplativa não necessita de operações matemáticas, ela é, em si mesma, operante” (Kirinus, 2011, p. 51).

Segundo a perspectiva de Kirinus (2011), para esse estado de contemplação, é necessário tempo livre, no qual “permite à criança ser plenamente espectador, indagador e dialogar com o mundo. Esse devaneio é outro sintoma de poesia na infância.” A essência da criança, seja em momentos em que há tranquilidade seja em atividades, assemelha-se a um sonho despertado, que é uma das características do devaneio. Dessa forma:

Longe do tempo e do templo grego, a criança que livremente contempla, pelo prazer de contemplar, ganha unidade preciosa contemplando-se com o mundo observado e sentido. Ela não escolhe o melhor lugar e momento para a sua contemplação, é verdade. E nem nós, geralmente, oportunizamos estes momentos (Kirinus, 2011, p.53).

Esses devaneios na infância é que permitem e podem ser revisitados, por meio da memória, na vida adulta.

A contemplação, o ócio, a liberdade, a solidão fazem parte de uma corrente muito próxima que, numa dinâmica extremamente rica, propicia, na memória do adulto, recortes da infância, possibilitando um tratamento de recuperação destes *synthomas* que, pelo seu trazer de volta à consciência, servem de pequenos oásis no mundo competitivo e funcional do adulto (Kirinus, 2011, p. 56).

É diante dessas inúmeras oportunidades criativas que se pede para as emoções serem registradas. Nesse sentido, a infância preserva vestígios que se conectaram com o que está por vir e que poderão ser revividos com o despertar de sentimentos.

A ideia de que a criança é capaz de fazer analogias é apresentada por Kirinus, e isso reflete-se pelo fato de a autora vê-la como uma fonte de recursos poéticos por excelência. Portanto, se considerarmos que a criança pode se constituir como um ser poético, essa habilidade estaria intrinsecamente ligada às suas ações. Como a autora mesmo aborda, a analogia não pede licença, ela é a base do conhecimento e a vitamina da imaginação.

A criança não limita as analogias que faz entre o mundo sonoro, o mundo das imagens e o mundo dos significados, mesmo porque estes três mundos compõem a totalidade de um poema vivo. Pela lei da analogia, ela antropomorfiza todos os objetos que encontra e facilmente faz uma cabana com uma folha de palmeira dobrada. Os

moradores podem ser galhos de árvore, pedras ou bichos. E as forças da natureza ganham sentimentos e atributos humanos [...] (Kirinus, 2011, p. 63).

Como um ser ativo, a criança já começa a brincar com as palavras desde o seu nascimento, ela promove uma interação entre as sonoridades, as imagens e os significados. Dentro dessa perspectiva, Kirinus atribui à palavra um papel central na construção de sentido em suas obras e na interpretação de certos códigos que apresenta aos seus leitores. Isso deve-se ao fato de que Kirinus considera que o papel do leitor é estar constantemente experimentando seu poder criativo, uma vez que, ao reinterpretar o texto, torna-se também coautor.

A palavra é símbolo. Nesta transferência do corpo para o símbolo, a palavra realiza-se e vive sua função denotativa e conotativa, mas, antes de tudo, a palavra cumpre sua destinação poética. Isto é, sua função de transcender por sobre o tripé da sonoridade, da imagem e do significado, e tornar-se uma palavra que vai além do significante e mobiliza o interlocutor com as mais diversas reações. Que poder secreto têm estas palavras que desestabilizam o status quo de qualquer pessoa ou grupo? E a criança não perde tempo para ensaiar seu poder de palavras, exercitando assim este abundante *synthoma* de poesia (Kirinus, 2011, p. 74).

No encontro da criança com a poesia, há o maravilhamento entre eles, despertando liberdade para que o leitor desfrute de cada imagem poética. Nesse sentido, a autora conta que:

O encontro com a poesia requer uma disposição interior tanto de parte do emissor como do receptor. No encontro com a poesia, entramos em contato direto com nossos próprios mistérios. E este contato íntimo, especial, requer um espaço e um momento propício, que não é exatamente o aqui imediato ou o agora paralisante, já que, entre leitor e poema, estabelecem-se parcerias mágicas, provocadoras de descobertas inéditas (Kirinus, 2008, p. 70).

Partindo desse pressuposto, para essa pensadora, o imaginário tem sua própria lógica e a criação poética tem suas razões. A poesia é “arte por excelência” (Kirinus, 2011, p. 70), e as palavras são marcas dos sujeitos, que os formam sendo mais que informadoras. Nesse viés, rir com as palavras permite:

[...] soltar o enfezamento, aliviar as tensões prosaicas e criar laços de intimidade com a linguagem e com o outro que ri com a gente, porque com o outro brincamos. E quando as crianças lançam suas palavras abundantes, insistentemente abundantes querem nos chocar, surpreender, irromper e, quem sabe, verificar se estamos vivos. Daí o convite tácito a brincar, rir com elas, em suma, a sermos amigos (Kirinus, 2011, p. 79).

Para uma escola que tem como essência a alegria, a poesia é uma receita gratuita de felicidade (Kirinus, 2011, p. 95). Como mesmo afirma a autora:

A leitura de poesia contamina de felicidade o leitor porque permite o reencontro com o mundo simbólico. A contaminação feliz não vem em formato de pílulas e do prazer que artificialmente inoculam uma mudança de ânimo. Estar animado é estar com alma presente, qualitativamente presente. E esta animação contamina o corpo. Assim, a palavra que fere afeta corpo e alma e fatalmente desfere sintomas, sinais (Kirinus, 2011, p. 98).

Para além, as palavras deixam marcas nos sujeitos, marcas que formam, mas que informam. Nesse sentido, “a poesia, assim como uma descoberta científica ou o encontro de ideias, com ritmo, imagem e dignificado, procura, no pulmão da infância, o arquivo de palavras que sustenta a vontade de brincar ou a vontade de viver, que dá no mesmo” (Kirinus, 2011, p. 106). Talvez seja por isso que Kirinus convida os educadores a visitarem a Casa das Palavras e a servirem-se nas mesas de cores que cada palavra evoca, como bem retratou Eduardo Galeano, na abertura desta exposição.

2.4 QUARTA VISITA: GILKA GIRARDELLO

A palavra e a imaginação

Os momentos em que se contam histórias nas salas de aulas são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz.
(Gilka Girardello, 2014, p.9)

Gilka Girardello mostra que a narrativa e a imaginação têm seu papel importante dentro da sala de aula. São nesses momentos de ouvir e narrar histórias que acontece o encontro entre educadores e crianças. Nesse sentido, a sala de aula pode ser percebida, conforme a epígrafe, como “clareiras num bosque.” A autora apresenta essa metáfora da clareira, ao abrir, quando lemos e ouvimos, um diálogo significativo que cultiva uma ação imaginativa compartilhada entre o contador e o ouvinte. Nesse entrelaçamento entre a narrativa e a audição, forma-se uma rede de conhecimento.

Sob essa perspectiva, a imaginação é bastante significativa dentro desse processo. Essa ideia de que a imaginação é como uma clareira vem do filósofo francês Paul Ricoeur, que, como afirma Girardello (2014), entende que a imaginação cria esse espaço de mediação, no qual se colocam os desejos e as demandas éticas do outro. Então, dessa forma, a imaginação proporciona uma troca entre letras e vida, narrativas e memórias:

A imaginação se alimenta de imagens novas e, por isso, talvez seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Assim, a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária enquanto adultos e talvez seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora (Girardello, 2014, p. 10).

Com as vivências, a imaginação sempre ficará acesa, uma vez que ela é este espaço de liberdade e de encontro ao que é possível, ou não, para a criança. Ela está em constante

movimento, sendo sensível às novidades que observa em todo o mundo ao seu redor. É por meio da imaginação que a criança também é capaz de vislumbrar coisas novas, antecipar futuros possíveis e esboçar ideias. Como afirma Girardello (2011), a emoção imaginativa é essencial para o seu desenvolvimento, e essa emoção é alimentada pela brincadeira, pelas histórias que a cultura oferece, pelo contato com a arte e a natureza, assim como pela orientação dos adultos que apontam o caminho, contam ou ouvem histórias e compartilham o cotidiano com a criança.

A arte de contar histórias possibilita às crianças fazerem o exercício de olhar para além. “É bonito ver como a palavra falada reanima também a palavra escrita” (Girardello, 2014, p. 11). Ao contar uma história, a pessoa que faz isso não grava palavra por palavra, mas sim as cenas que aparecem. Por meio dessas cenas, ela vai criando o enredo da história, o texto oral.

As palavras têm sua importância, por isso devemos levar um pouco da concepção que os guaranis possuem em relação a elas. Eles dizem que as palavras têm alma, e que elas são vivas. Se pensarmos nesse sentido, ao falarmos uma frase como “o gato mia”, é possível visualizar, nos pensamentos, um gato miando. É essa importância que as palavras possuem, elas têm o poder de criar mundos.

Sob essa ótica, Girardello dialoga com Kirinus (2011) quando argumenta que é necessário ter tempo e paciência para fomentar a imaginação, tendo em vista que imaginação e pressa/correria não se dão bem, seguem caminhos opostos. Em respeito ao caminho da imaginação, Girardello (2014) compartilha que visitar as imagens da infância é um bom caminho para tornarmos a nossa imaginação uma pintora mais desenvolvida. A imaginação é vizinha da memória, já dizia Aristóteles. Uma umedece a outra” (Girardello, 2014, p. 31).

No contexto das salas de aula, é necessário esse tempo lento, no qual o jogo de inventar histórias é um trabalho delicado. Esse é o tempo do jogo, da partilha, do convite à brincadeira. Como futura professora alfabetizadora, fico pensando nesse tempo. Será que ele é possível, já que cada vez mais parece escasso na escola. Ao mesmo tempo, penso no(a) educador(a) que acredita. Se ele acreditar, poderá “abrir brechas” mesmo nos muros duros que se apresentam nas escolas das crianças.

Contar histórias, como afirma Girardello (2014), é um jeito de brincar, brincar com a imaginação. Essa é a matéria-prima dessa brincadeira, a pureza da imaginação. O lúdico é um componente de suma importância nas contações de histórias, a imaginação brinca com o lúdico. Essa brincadeira apenas dará certo se tiver a junção da voz com a escuta, do gesto à recepção e transformação. Com isso, tudo no seu tempo e na sua narrativa, a brincadeira dará certo.

[...] as crianças torcem por nós, que elas querem que a nossa narração dê certo, para que a experiência *delas* com a história seja mais íntegra e prazerosa. Enfim, quando

contamos histórias para crianças, elas e nós estamos no mesmo time, e o prêmio por ganhar o jogo é a felicidade de brincarmos juntos – o que não é pouca coisa (Girardello, 2014, p. 44).

Gilka (2014) também menciona o poeta e pedagogo russo Kornei Chukovsky, que, há quase cem anos, disse que a tendência das pessoas é passar para as crianças as histórias, os poemas e as canções que foram significativas quando éramos pequenos. A autora chega à conclusão de que, na realidade, “quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem” (Girardello, 2014, p.19). Bonito isso, não é? Dessa forma, é como passarmos uma brincadeira, passarmos o que conhecemos, e, conseqüentemente, passarmos adiante o que a criança interior de cada um amava para que as crianças de hoje também o amem.

No entanto, conforme enfatizado por Girardello (2014), não basta contar com um contador de histórias profissional em visitas esporádicas à escola. Para fortalecer as comunidades narrativas no ambiente escolar, é essencial que as professoras e os professores, as crianças, o porteiro, a bibliotecária e, de fato, toda a comunidade educativa esteja disposta a explorar as oportunidades de compartilhar histórias entre si. Aprimorar constantemente essa habilidade por meio da prática diária deve fazer com que ela se torne uma parte integral da experiência na escola.

Assim, essa pensadora acredita que as crianças também precisam ser autoras de suas próprias histórias, sendo ofertado um espaço dentro do ambiente escolar a fim de permitir que a imaginação delas floresça e que elas tenham para quem contar.

(...) o caráter dialógico da construção do discurso narrativo nas crianças e da construção que elas fazem de si como narradoras. É ouvindo histórias (lidas ou contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas vão aprendendo a tecer narrativamente sua experiência e, ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais (Girardello, 2014, p.92/93).

Dentro da perspectiva da produção acadêmica, não se nega que a imaginação é fundamental no processo educativo. Todavia, em sua prática, ainda há essa desassociação da imaginação, em que, muitas vezes, elas somente ficam relacionadas ao campo das artes e da estética. Por isso que se defende que a imaginação deve estar presente em todos os caminhos da criança, para que se tenha a experiência em seu processo integral. A imaginação é a base de toda atividade criadora, “se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica” (Vygotsky, 2003, p. 10).

Girardello (2014) também chama a atenção para a atitude que os adultos têm em relação ao ambiente em que a criança está inserida, uma vez que ele interfere na imaginação. Enquanto adultos, somos mediadores entre a criança e o ambiente, tanto físico quanto social, em que ela

está inserida, não devendo deixar de estimular a imaginação a partir da mediação feita com elas. “O faz-de-conta emerge naturalmente como parte do desenvolvimento da criança pequena, mas seu florescimento é encorajado quando os pais e outros adultos contam histórias, leem em voz alta ou interagir ludicamente com as crianças” (Singer, 2007, p.165).

A partir dessas considerações, Girardello (2014) assim expressa:

A imaginação é um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer seja realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011, p. 76).

Esse espaço e tempo destinados à narrativa de histórias, tanto no ambiente escolar como em outros ambientes, têm seu valor, carregando consigo muito significado, uma vez que esses momentos, segundo a autora:

[...] são como clareiras num bosque, lugares de encontro e de luz. Em meio ao zum-zum das crianças, forma-se um círculo, no fundo da sala, em cima de um tapete ou de almofadas [...]. Com olhos arregalados e risadinhas, as crianças se aconchegam e escutam [...]. Entram na história [...], quase fecham os olhos, fazem estátuas. Mas, ao contrário do que parece, elas não estão nem um pouquinho paradas: cavalgando um corcel veloz, ocupadíssimas com aventuras muito longe dali (Girardello, 2014, p. 09).

Nesse sentido, a criança escuta a história e interioriza os acontecimentos que foram narrados, buscando entender a partir de suas próprias experiências como leitoras e de sua bagagem cultural. Assim, observa-se a relevância de promover uma discussão em grupo, permitindo que compartilhem suas interpretações da história umas com as outras. Todavia, é necessário termos cuidado com isso, pois devemos garantir à criança o direito à integridade imaginária, como traz Marie Shedlock (1951). Não devemos cair no utilitarismo após a narração, pois isso “também pode ser, para as crianças, uma forma de silêncio, se isso for feito na intimidade de sua folha de papel” (Girardello, 2014, p.53). Mesmo após o término das narrativas, esses momentos deixam marcas duradouras nos adultos, as quais se prolongam ao longo da vida.

A imaginação tem o propósito de nos separarmos da realidade, e a contação de histórias proporciona isso a elas. Mas não se pode esquecer que as crianças também são narradoras de suas histórias, elas divagam pela sua imaginação e, a partir disso, criam suas histórias. Os temas, em geral, são os mesmos que se apresentam nas brincadeiras e nos desenhos produzidos por elas em cada fase de seu desenvolvimento, contudo, sem o exemplo, é improvável que as crianças contassem histórias.

E o grau de encorajamento e atenção dados pelos adultos à narração das crianças depende de variáveis culturais, já que, embora a narrativa seja uma atividade cultural universal, os tipos de histórias e conteúdos que se costuma contar variam de uma cultura para outra, e dentro de uma mesma sociedade (Ruth, 1995, p. 301).

Dessa forma, as crianças utilizam sua imaginação e criatividade com base nas histórias que já conhecem. É maravilhoso observar a maneira como elas contam essas histórias. Em muitas ocasiões, baseiam-se apenas nas imagens, enquanto, em outras, embarcam em jornadas de imaginação e concebem narrativas incríveis. Por essa razão, uma educação que se compromete com a palavra da criança e com sua autoria, ao proporcionar a literatura como “alimento” para a imaginação, priorizará o cuidado tão necessário que garanta a sua integridade imaginária, em vez de cair no utilitarismo. Essa mudança de perspectiva pode ajudar a percepção da educação literária como *humanização*, não como transposição didática de temas debatidos, conforme aponta Antonio Cândido (1988) na Exposição.

2.5 QUINTA VISITA: ANTÔNIO CÂNDIDO

A palavra e a humanização

Se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.
(Antônio Candido, 1988, p. 175)

A literatura está intimamente ligada à evolução da linguagem humana. Por meio dela, os seres humanos foram capazes de contar histórias, transmitir conhecimentos e expressar seus pensamentos e suas emoções. Nessa relação intrínseca, percebe-se que a literatura, sendo uma das formas que a arte utiliza para se expressar, faz-se presente na vida humana de modo a exercer influências sobre o indivíduo. Dessa forma, a literatura tem uma função humanizadora, como afirma Cândido em suas obras, na qual ela supre essa necessidade de ficção e poesia, ao contribuir para a formação da personalidade dos sujeitos e possibilitar o conhecimento do mundo e do sujeito que dela se apropria.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem (*ser humano*) aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Cândido, 1988, p. 180. Grifos meus).

Partindo desse pressuposto, Cândido argumenta que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Cândido, 1988, p. 175). Nesse sentido, a literatura tem, no seu interior, a função de humanizar, pensando na acepção de libertar os sujeitos, uma vez que ela faz viver.

Nesse contexto, visualizando a literatura como impacto à vida humana, vale destacar que ela possui funções, das quais Cândido (1988) apresenta a sua complexidade em três faces. A primeira, refere-se à construção de objetos autônomos como estrutura e significado; a segunda, como uma forma de expressão e a terceira, como forma de conhecimento. É por meio desses três aspectos que a literatura influencia a vida humana, e por mais que elas possam ser vistas de formas separadas, elas têm o seu êxito em razão da sua ação conjunta.

Mediante tal relação, no sentido de criação dos objetos autônomos e na medida em que possui estruturação e significados, nota-se uma relação intrínseca. Dessa maneira, concebe-se a obra literária como sendo primeiramente um tipo de objeto, construído e carregado do poder humanizador, enquanto construção. Essa organização auxilia-nos a ordenar, primeiramente em nós mesmos, a visão que possuímos em certos aspectos, como também os sentimentos para, posteriormente, organizamos e ordenamos a visão de mundo. “As palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a uma certa ordem” (Cândido, 1988, p.178).

Assim, essa fusão das palavras, que carregam consigo significados, e sua organização impactam-nos, pois pressupõe a superação da desordem e da obscuridade, conforme afirma este mesmo autor, estabelecida por um arranjo especial das palavras ao delinear uma proposta de sentido. Então, essa ordem necessária das palavras possibilita que se tenha um padrão, no qual há esse poder humanizador que permite as emoções não serem apenas sentimentos, mas uma formação construtiva forme construtivamente.

Dessa maneira, a obra literária pode ser vista como uma espécie de objeto, construído e contendo o poder de humanizar enquanto criação. Assim, quando:

Elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] 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 de organizar a visão que temos do mundo (Cândido, 1988, p.177).

Pensando que a obra literária é uma espécie de objeto, ele também apresenta o tripé “autor, obra, público” como elementos essenciais para a formação do sistema literário. Segundo Cândido, esses três elementos estão interligados e desempenham papéis fundamentais na compreensão e no estudo da literatura, explicando que o autor é o indivíduo responsável pela criação da obra literária. Ainda, traz consigo sua bagagem cultural, suas experiências de vida, sua visão de mundo e seu estilo próprio, ao expressar suas ideias, suas emoções e seus pensamentos sobre a realidade que o cerca por meio da sua escrita.

Já a obra literária é o produto resultante da criatividade do autor, representando uma materialização das suas intenções e habilidades. A obra possui características próprias, como estilo, temática, estrutura narrativa, linguagem, entre outros elementos formais e estéticos.

E, o público, composto por leitores, críticos, estudiosos e demais pessoas que têm acesso e interação com a literatura, por sua vez, é o receptor da obra literária. O público desempenha um papel ativo na interpretação e na recepção às obras, conferindo significados e atribuindo valores a elas. Além disso, também influencia as tendências e os movimentos literários ao longo do tempo.

Antônio Cândido argumenta que a relação entre autor, obra e público é dinâmica e complexa, pois está sujeita a transformações históricas, sociais e culturais. Esses elementos estão interconectados e influenciam-se mutuamente, garantido a formação e evolução da literatura como parte integrante da civilização.

Para colaborar e amparar o pensamento de Cândido sobre a literatura, lembremos de Bakhtin e suas contribuições para os estudos da linguagem. Ele traz a relação da palavra/da língua como organizadora do pensamento e, conseqüentemente, de visão de mundo. Cabe destacar que os pensamentos que Bakhtin desenvolve não nos chegaram fidedignos, uma vez que suas obras chegaram em “conta-gotas” e com problemas de tradução, mas, mesmo assim, pode-se afirmar que esse autor corrobora muito com o aprofundamento da linguagem. A visão de mundo bakhtiniana “se estrutura a partir de uma concepção radicalmente social do homem. Trata-se de aprender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (Faraco, 2007, p. 101).

Dessa maneira, a visão de mundo de Bakhtin é que fundamenta seu pensamento em relação às suas teorias e análises sobre a concepção de linguagem. Assim, ele trata a linguagem sem se afastar da realidade da vida social, como também sem separá-la, nem a separar pelos sujeitos, justamente pelo caráter dialógico que ele defende.

Então, dentro dessa concepção, esse caráter dialógico da linguagem assume o centro de qualquer tentativa de resolver os problemas que a linguística apresenta. Portanto, como o próprio Bakhtin traz, observa-se que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação e, voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Marxismo e filosofia da linguagem, p.109)

Logo, deve-se compreender como dialogismo da linguagem o encontro de todas as linguagens, o qual não precisa ser necessariamente formal ou informal. Contudo, todas as práticas de linguagem compõem o dialogismo que Bakhtin defende. Assim, ele reconhece que a linguagem é dialógica, no sentido de ser constituída no processo com o outro, pois existe a veiculação de uma mensagem, ainda que não haja pessoas não respondentes nesse processo.

Tendo esse suporte de Cândido e Bakhtin, pode-se considerar que a literatura retira as palavras do caos e coloca-as de forma planejada e organizada, carregando consigo significados. Com isso, humaniza os sujeitos que dela se utilizam, além de se comunicar para si mesmo, a fim de se organizar primeiro e, em seguida, organizar o mundo.

Portanto, a literatura, por ser um texto que possibilita a transformação do indivíduo, além de ser um texto funções na formação do leitor. Nesse sentido pode-se destacar que a literatura permite ampliar a visão de mundo, podendo o leitor concordar ou discordar. Além disso, auxilia na participação dos sujeitos, uma vez que a sua experiência empírica corrobora para esse processo, como também para suscitar várias interpretações, as quais podem se relacionar com a própria vivência de quem lê.

A literatura, embora não esteja diretamente comprometida com a transmissão de informações, pode promover a interação entre professores e alunos, assim como também outras interações sociais, na família, no trabalho e em outros grupos aos quais os alunos pertencem. Destaca-se, ainda, a literatura como uma forma elaborada de organização da palavra, que tem o poder de promover uma reorganização igualmente especial nos alunos e na maneira como eles enxergam o mundo. E, por fim, podendo ser vista como um fato cultural, transitando livremente no discurso interior do leitor e tocando sua sensibilidade de forma profunda. E essa sensibilidade despertada pela literatura tem o potencial de promover a transformação de um sujeito. Com base nas razões descritas, este estudo defende o papel humanizador da literatura destacando a capacidade de formar leitores criadores de suas próprias histórias e, acima de tudo, livres. Esses leitores são aqueles que se beneficiam ao explorar o que a literatura transmite ou retrata em termos de valores e cultura de um povo, enriquecendo, assim, o conhecimento da

herança cultural da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, a escola necessita se comprometer com a educação literária, colocando a literatura para a criança, ao longo da sua formação, como literatura de aprendizagem (Colomer, 2007), isto é, considerar a experiência pessoal do leitor, mas também a necessidade de formação interpretativa. Para essa autora, para que essa aprendizagem ocorra é necessário que a escola saia das perguntas habituais: “gostou? Por quê? O que você mudaria? Com isso, trazendo para o centro da aprendizagem o compartilhamento. É assim que Teresa Colomer mostra-se na exposição na Casa da Palavra.

2.6 SEXTA VISITA: TERESA COLOMER

A palavra e o compartilhamento

[...] Em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta. Foram considerados ilegítimos, um fruto derivado da escassa formação das crianças.
(Colomer, 2007, p.145).

Teresa Colomer foi convidada à “exposição na Casa da Palavra” por acreditar que os livros e os professores, conjuntamente, poderão elaborar um itinerário de leitura aos estudantes, o qual permitirá levar as novas gerações em direção às possibilidades de compreensão do mundo e da fruição da vida que a literatura abre. Em suas reflexões, essa pensadora parte da importância que a escola deveria dar à escuta das crianças e dos adolescentes, para saber suas reações e seus julgamentos de valor ao lerem determinado autor, conforme lemos na epígrafe. Essas considerações são fundamentais à Colomer, uma vez que, para ela, “os livros constroem o leitor” (Colomer, 2007, p.145).

Uma das defesas de Colomer no sentido de uma educação literária está em defender uma didática para a formação do leitor literário. Nessa linha de pensamento, a autora coloca a importância do compartilhamento nesse modelo de educação: ler com os outros. Para a autora, a escola esquece como a leitura acontece nas práticas sociais. Nessa perspectiva, ela defende que “a leitura se socializa e se compartilha com os outros através de práticas de leitura, que estabelecem comunidades de leitores tanto ‘fisicamente’ como ‘ligados’ pela tradição cultural (Colomer, 2007, p. 11).

‘Eu acho que está louco. Está lendo os pensamentos de outros animais e nem sequer sabe o que são. Está sonhando’. Trícia argumentou: ‘Não está sonhando. É como quando está sozinho, é um lugar especial e deixa de lado o outro mundo.’. Um terceiro menino sugeriu que o branco e o negro lhe recordavam um mundo interior. Um amigo concordou: ‘Sim, é diferente do que seria colorido.’. ‘Pareceria que estivesse bem triste ou algo assim, como se estivessem muito longe, na lua’, explicou um menino de dez anos (Kiefer, 1999, p.87).

Na experiência registrada acima, crianças conversam sobre o livro lido, e a professora valoriza esse momento, gravando para poder, posteriormente, escutar melhor o que as crianças dizem, assim como para planejar outros momentos de compartilhamento para a aprendizagem da leitura literária. Colomer lembra que, na formação do leitor literário, seria fundamental colocá-los em conversa, em (com)partilhamento, porque é assim que fazemos quando praticamos a leitura literária fora da escola. Conversamos uns com os outros sobre a obra que adquirimos ou emprestamos. Essa seria uma prática fundamental para ser inserida na escola, uma vez que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (Colomer, 2007, p.143).

Sobre o abandono ou a resistência à leitura de literatura, principalmente quando os estudantes saem da escola, a autora tem como hipótese a perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas.

Antes, participar do folclore oral, da coletividade, ouvir a leitura em voz alta do professor ou saber que todo mundo conhecia de cor os mesmos poemas e canções e podia lembrar-se deles a qualquer momento, dava uma intensa sensação de possuir um instrumento que se harmonizava no entorno. O progresso da leitura autônoma e silenciosa e da seleção individual dos livros, ao contrário, proporcionou uma dimensão de isolamento em relação ao grupo social imediato (Colomer, 2007, p. 144).

A partir desse pensamento, a autora argumenta que, durante a infância, os contos e as canções ainda oferecem um certo espaço para sentir a literatura como algo que une aos demais: aos pais, à audiência para quem se conta uma história, etc. É isso que vimos na escola. No entanto:

Rapidamente, fatores como a abundância do mercado, por exemplo, dificultam que as crianças possam manter essa sensação em relação a seus livros favoritos. Então, a televisão ou a indústria Disney cumprem muito melhor essa função aglutinante. A percepção da leitura como uma atividade de “marginalização” das formas habituais de socialização (a música, o esporte, etc.) se acentua mais na adolescência e contribui para seu repúdio (Colomer, 2007, p. 144).

Partindo dessas considerações, é que Colomer defende o compartilhamento como uma das melhores estratégias para “formar o gosto”. Fazer uma ponte do individual ao coletivo

porque “comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir um itinerário entre a recepção individual das obras e sua valorização social” (Colomer, 2007, p. 144).

Nessa perspectiva de educação literária, Colomer propõe que a escola faça um esforço de colocar as crianças como colaboradores na busca do significado e na observação de “como se construíram esses efeitos” do que nas reações (Colomer, 2007, p. 145). A autora defende que, a partir de conversas/discussões nas aulas, “as crianças que exploram juntas os livros se acostumam depressa a perceber os jogos intertextuais, as estruturas paralelas, as repetições, as linhas de sentido, etc. que ‘se acham na base do modo de significar da literatura’” (Colomer, 2007, p. 145).

Essa seria uma forma de escuta das crianças diante de um texto de literatura, porque a escuta do que eles têm a dizer sobre seus gostos e julgamentos nunca foram levados em conta na tradição educativa, conforme lemos na epígrafe.

A autora traz todas essas considerações para falar também sobre o quanto uma aprendizagem equivocada, baseada na ênfase à interpretação individual em detrimento do coletivo, pode influenciar fortemente os estudantes que se formam professores, uma vez que, em especial no tocante ao trabalho de seleção dos livros, dispõem sua dimensão pessoal em detrimento à profissional, isto é, sua formação interpretativa. Sobre esse aspecto, a autora assim expressa:

A avaliação, o gosto não se pode transmitir, não se pode dizer [aos estudantes] o que ele deve sentir [...] Então, se o acesso à leitura implica em fazer entrar no jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade (Colomer, 2007, p. 146).

A partir desse pensamento, Colomer critica a formação literária que se limita à ênfase das perguntas do tipo: você gostou? Por quê? O que você mudaria? Esse tipo de “formação” abandona os estudantes “ao desfrute subjetivo do texto, a uma interpretação empobrecedoramente incomunicável, a uma constatação empírica de se o efeito da leitura foi prazeroso ou não” (Colomer, 2007, p. 146). Por essa razão, reduz-se aqueles tipos de perguntas mencionados acima.

Nessa perspectiva, “a ponte do individual ao coletivo” seria a chave do compartilhamento porque:

Cada leitor se acha inscrito em uma comunidade cultural que se baseia no fato de compartilhar alguns pontos de vista, interesses ou critérios de valor fundamentais. Neste âmbito, cada interpretação é fruto de um processo de negociação e de persuasão recíproca, no que diz respeito às normas e convenções socialmente reconhecidas, nem mais nem menos que o são, por exemplo, a seleção de valores no campo moral:

seleção que nenhuma sociedade racional abandonaria incondicionalmente ao arbítrio de cada um dos indivíduos (Colomer, 2007, p. 146).

Todas essas considerações justificam o porquê da importância de Teresa Colomer estar na “exposição na Casa da Palavra”. A palavra literária necessita ser compartilhada. Compartilhar a palavra significa socializar, ou seja, “estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (Colomer, 2007, p. 147).

Nessa perspectiva, Colomer (2007) enfatiza que a escola é o espaço onde se constrói essa ponte e onde se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. Tal consideração constitui-se de fundamental importância já que, para essa “expositora”, “objetivo da educação literária, em primeiro lugar, é o de contribuir para a formação da pessoa” (Colomer, 2007, p.31).

2.7 SÉTIMA VISITA: PAULO FREIRE

A palavra e a liberdade

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estudos de procura, de invenção e reivindicação.
(Paulo Freire, 2008, p.112).

Não somente no campo educacional, como bem em outras áreas do conhecimento, Paulo Freire é uma figura bastante representativa, sendo reconhecido não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Ou até por que não dizer que, às vezes, os outros países reconhecem-no e aos seus trabalhos até mais que o Brasil o reconhece?

Walter Kohan, em seu livro “Paulo Freire: mais do que nunca: uma biografia filosófica”, traz um compilado em torno dos cinco princípios inspirados na vida de Freire: a vida, a igualdade, o amor, a errância e a infância. Atrevo-me a trazer sua apresentação em torno desta figura tão importante, já que faz uma bela descrição de quem foi Paulo Freire:

Paulo Reglus Neves Freire, ou melhor Paulo Freire, é uma figura extraordinária não apenas para a educação brasileira, mas também para a educação latino-americana e mundial. Suas contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos a um método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua inglesa, na Ásia e na Oceania (Kohan, 2019, p. 15).

Freire apresenta, em suas obras, a relação que a educação deveria ter com os sujeitos, a de libertá-los. Ele acredita que a relação pedagógica entre professor e aluno não se pode pautar de maneira horizontal, na qual o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno, mero receptor. Porém, a despeito de um processo colaborativo, em que os alunos desempenham papel central na construção do seu próprio conhecimento. Memorizar e repetir as informações servem apenas para manter as pessoas submissas e desfavorecidas; o que ele busca e o que buscamos enquanto educadores é fazer com que elas se libertem.

A educação é uma forma de intervenção no mundo. De acordo com a perspectiva libertadora de Freire, é sinônimo de transformação, de mudanças na organização da sociedade. Educar é um ato político, como postula o autor, e essa relação entre educação e política é indissociável, afinal, todo educador ou educadora exerce seu papel político. Assim, Paulo Freire ajuda a pensar sobre a educação, para que ela “se torne um espaço de vida, igualdade, amor, errância e infância” (Kohan, 2019, p. 32).

Dentro da perspectiva da “exposição na Casa da Palavra” proposta neste trabalho, a palavra como liberdade, a imaginação que liberta, ou melhor, o fantástico que desprende pode estar relacionado com esse autor que é referência na educação dos educadores. Libertar as crianças desse mundo que algema a imaginação e, muitas vezes, reprime o fantástico, ao propor que as crianças não sejam seres pensantes, aceitando o que lhes é imposto. Afinal, formarmos seres pensantes, que não aceitem o que lhes é imposto, não vem de uma hora para outra, pelo contrário, desde o início, deve-se buscar a liberdade da imaginação e do fantástico, para que isso aconteça.

Kohan, então, mostra a relação do amor com o ensinar que Paulo Freire traz em seus escritos:

O educador amoroso aprende o que ensina antes de ensiná-lo para poder depois ensiná-lo, mas também aprende ou apreende o que ensina enquanto ensina para poder reaprendê-lo e também reensiná-lo. O que se repete cada vez que o ensina. [...] é necessário amar o aprender para poder ensinar o que se ensina: porque, na medida em que não se pode ensinar algo sem ao mesmo tempo aprendê-lo, se não se ama aprender não é possível ensinar de verdade (Kohan, 2019, p. 129).

Assim, não é possível ensinar o que não se sabe, o que não se aprende antes. Não é possível falar sobre o fantástico e a imaginação, se ainda há a concepção de que isso são devaneios das crianças, de que isso não é importante para elas, e, tampouco para os adultos. E ainda que se saiba a relevância que ela possui, é sempre importante rever ou reaprender isso, no que diz respeito à forma de trazer o fantástico para as crianças em sala de aula.

A relação entre amar o ensinar e amar o aprender é complexa, multifacetada, entrelaçada: o amar ensinar precisa e se alimenta do amar aprender; mas também o

amar aprender se alimenta e precisa do amar ensinar; finalmente, amar ensinar, a amar aprender, se alimenta a si próprio: quem ensina amorosamente não apenas aprende o que ensina, mas também aprende amorosamente no ensinar, a ensinar. Como resultado, o amor pedagógico transforma: quem ama ensinar não sai da mesma forma depois de ensinar, não pode ensinar da mesma forma, porque ama aprender ao ensinar. Ensinando, aprende, aprendendo, ama ensinar de forma a abrir o ensinante que se é para outras maneiras de ser ensinante (Kohan, 2019, p. 129).

É nessa relação dialética que se constitui a prática docente defendida neste trabalho. Amar o ensinar e amar o aprender sempre estarão interligados. Se a prática docente for realmente buscada na concepção de que aprendo ensinando e ensino aprendendo, ela será uma prática libertadora, já fará com que mexa com as estruturas que conspiram contra a dignidade humana. E mais, se seguirmos nessa perspectiva, aprenderemos junto às crianças as relações envoltas ao fantástico, ao imaginário. Afinal, “educar é amar lutando, questionando, dialogando, pensando, aprendendo” (Kohan, 2019, p. 136).

Paulo Freire, desde cedo, não se conformava com as desigualdades que a vida lhe apresentava. Por isso, uma marca bastante presente em suas obras é em relação à infância, lutando sempre pela liberdade, tanto da palavra quanto da vida. Nesse sentido, por que também não trazer a questão da liberdade da imaginação? Assim como Paulo Freire, devemos lutar por aquilo que não nos conformamos, por aquilo que deveria ser diferente. A imaginação liberta, mas ela precisa ser libertada. Libertada no sentido de não ficar presa, receosa, a fim de que a criança não tenha vergonha de devanear, que ela veja que isso é natural, não é besteira, muito pelo contrário, é parte essencial da constituição do ser humano.

A infância é também essa vontade de transformar o mundo para que não apenas algumas vidas possam ser vividas com alegria e vontade de viver: uma força para que todas as vidas sejam vidas de verdade, de alegria, de curiosidade, de amor. O mundo pode ser mais mundo com infância do que sem ela, assim como uma vida com infância pode ser mais vida do que sem ela (Kohan, 2019, p. 183).

A infância é a primeira etapa da vida e, desde esse início, há essa vontade de transformar o mundo. Mas, muitas vezes, no mundo atual, esquece-se sobre a infância, sobre as crianças, as quais, muitas vezes, estão tão cheias de coisas que o básico fica para trás, ser apenas criança. A infância é essa abertura para a potência, em que a imaginação e o fantástico têm mais espaço, em que as coisas ganham mais sentido, é tudo mais extraordinário. A infância é uma etapa da vida na qual é possível florescer o fantástico. Todos deveriam carregar um pouco da infância para a sua vida, pois, como afirma Paulo Freire (1994, p. 50), “o mundo está como está porque os seres humanos esqueceram a infância”.

Contudo, não se pode esquecer, que Paulo Freire tem a concepção da infância sem idade, que se constitui com “um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças da vida, como a

curiosidade, o sonho, a transformação” (Kohan, 2019, p. 186). Assim, como a infância sem idade, também podemos dizer que o fantástico é sem idade. Ele é muito presente na infância em geral, mas nas outras fases da vida, também está presente, porém, na maioria das vezes, não conferimos importância à infância, como Freire entende:

É algo que o amadurecimento faria bem em preservar, alimentar e cuidar na medida em que confere vida a vida e, por isso, nunca se deve abandonar. Dessa forma de entender a infância desprende-se, para a educação, uma relação com ela, outra lógica da formação, mais próxima da atenção do cuidado e da escuta da infância, porque se a infância for superada ou apagada, a vida perde algo que a diminui enquanto tal: sem infância, a vida é menos vida, a qualquer idade (Kohan, 2019, p. 187).

Dessa forma, essa concepção de infância mostra a “potência criativa e curiosa da vida em qualquer idade” (Kohan, 2019, p. 187). O fantástico, nesse sentido, potencializa ainda mais a potência criativa e curiosa. Ele faz com que se explorem elementos e criem-se narrativas, histórias que se desdobram. As perguntas vão fazendo parte do ambiente, constroem o que Freire chama de Pedagogia da pergunta, caracterizada pelo aprender e ensinar a perguntar, perguntando aos outros e perguntando a si mesmo.

Se queremos mudar o que já está imposto, é necessária a revolução. Se busco aqui, mostrar que o fantástico e a imaginação devem ter um espaço dentro do ambiente escolar, como bem observada a relevância que possuem na infância e em toda a vida, é necessário lutar por isso. Paulo Freire já mostra que “uma revolução infantil é a mais educadora das revoluções” (Kohan, 2019, p. 188) e que uma “revolução sem infância é uma revolução que perde sua capacidade de criar, de se perguntar e de inquietar” (Kohan, 2019, p. 188).

Assim, “a infância é viver o tempo juvenilmente, aberto aos mundos que uma pergunta abre, não importa os anos que tenha” (Kohan, 2019, p. 191), sendo importante que as crianças cresçam:

No exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que proposto, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (Freire, 2000, p. 58-59).

Dessa maneira, para que o fantástico e o imaginário estejam sempre presentes, para que não tiremos o direito das crianças de imaginar, é necessária uma educação na perspectiva dos direitos humanos, que seja “corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade e, por isso mesmo, uma educação que, tanto quanto possível, vá preservando a menina que você foi, sem deixar que a sua maturidade a mate” (Freire, 2001 p. 101). Assim, “toda educação precisa preservar a menina que fomos [...] é preciso não apenas manter viva a infância que fomos, mas também a que não pudemos ser” (Kohan, 2019, p. 194).

Logo, a liberdade, base da Educação de Paulo Freire, não existe sem imaginação, sem fantasia, sem ficção, sem poesia, “atos de criação capazes de desencadear outros atos criadores,” para instigar uma alfabetização baseada na fabulação, conforme provoca a pensar a epígrafe.

Jacqueline Held pode ajudar a pensar sobre essa questão, quando traz possibilidades de paradigmas libertadores, ao pensarmos nas classes de alfabetização:

A atitude de liberdade criadora diante das imagens, das idéias, das palavras, do que todos podem fazer. Importância, pois, dos contos, modernos ou antigos, pensados, vividos, sentidos e propostos, não como dado rígido, unívoco, imposto de fora, mas como alimento essencial. Bem próprio, bem pessoal, que será para todos um ponto de partida. Germes da fantasia, de humor, de sonho, de poesia, de invenção de palavras, de objetos e de seres. Enriquecimento da imaginação, da sensibilidade, impulso constante para a manipulação flexível, complexa, crítica e criativa da linguagem fantástica e a poesia como possibilidades de paradigmas libertadores (Held, 1980, p. 222).

Para a autora, tal atitude somente é possível em uma escola com educadores que ensinam considerando, primeiramente, o princípio de igualdade. Tal olhar, poderíamos dizer, está em consonância com base em Paulo Freire, nas palavras de Kohan:

Não há educação libertadora, politicamente justa – isto é, não se abre uma política consistente para a educação – enquanto educadores, educadoras, educandas e educandos se colocarem acima – ou abaixo – uns dos outros. Para o educador ou educadora, há uma exigência política de igualdade: ninguém acima, ninguém abaixo. Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois quando há vidas superiores e inferiores, há obediência cega, se seguem ordens, se satisfaz, se premia, se castiga... não se pensa junto, não se dialoga, não se escuta (Kohn, 2019, p. 86).

É a partir desse pensamento que Held, ao considerar a importância do “enriquecimento da imaginação, da sensibilidade, do impulso constante para a manipulação flexível, complexa, crítica e criativas da linguagem”, tão fundamentais às classes de alfabetização na infância, pergunta: “nossa escola atual, considerada enquanto estrutura, preocupa-se verdadeiramente, profundamente, em desenvolver na criança esse tipo de qualidade?” Held, então, provoca a pensar sobre a importância da liberdade na alfabetização das crianças, considerando a ficção e o fantástico como atos de transgressão. Ao pensar assim, essa pensadora levanta outra pergunta que muito diz respeito a quem quer se tornar uma professora profissional, principalmente uma alfabetizadora de crianças: “formar um instrumento dócil ou um adulto livre e responsável?” (Held, 1980, p. 222).

Partindo dessas questões, ela apresenta um caso de uma menininha que volta para casa depois do seu primeiro dia de aula nos Anos Iniciais e é indagada pelos pais a falar como foi, como era a professora. E ela responde que a professora era “boazinha”. Mas, é pena: ela não sabe cantar. Não sabe pintar. Não sabe dançar. Só sabe ler e escrever” (Held, 1980, p. 222).

O papel da escola, não somente tempos atrás, como bem nos tempos de hoje, ainda está muito centrada no fato de ensinar a criança a ler e escrever o mais rápido possível. Mas será que ensinando as crianças a ler e a escrever de forma descontextualizada, sem levar em consideração que elas são crianças e que a imaginação está presente em todos os momentos, será que estamos formando que tipos de sujeitos?

Muitas vezes, nas salas de aulas, não há tempo e espaço para a narrativa, para literatura fantástica, bem como para outras formas artísticas, tão necessárias a todas as crianças, e, especialmente, às crianças dos Anos Iniciais, às classes de alfabetização. Afinal, isso, como apresenta Held (1980), não seria “sério” ou “rentável”, justamente porque é necessário aprender a ler o quanto antes. Para tanto, a forma encontrada para isso acontecer de maneira mais rápida é por meio dessas transmissões de “técnicas”, as quais formam um “meio-saber”, um saber incompleto, limitado. Se queremos formar adultos livres e responsáveis, que não sejam um instrumento dócil, é necessário o caminho mais longo. Mas, como a autora nos traz:

Que o mais curto caminho de um ponto ao outro não é, forçosamente, uma reta, sobretudo quando se trata da educação, do crescimento de uma criança. Seria preciso dizer e tornar a dizer que a aprendizagem da leitura nada tem a ver com concurso de velocidade, que é fundamental determinante para o futuro de uma criança que descubra o livro como objeto agradável, fonte de satisfações estéticas e de reflexão, assim como de criação, pessoais (Held, 1980, p. 223).

Partindo desse pensamento, podemos dizer que a escrita veio como forma de dominação. Claude Lévi-Strauss (1996) diz isso, que a função primária da escrita é facilitar a submissão, à dominação do outro. A escrita veio para confirmar as dominações. E como se luta contra isso?

Pensando em toda a minha trajetória, a qual me instigou a fazer esta pesquisa, vejo que o imaginário fantástico é importantíssimo dentro da sala de aula, principalmente em uma sala de alfabetização. Temos a consciência de que temos de ensinar um saber e os instrumentos desse saber. “O problema é essa forma de auto-satisfação ingênua e sabiamente mantida que se origina da ideia de que ‘saber e instrumentos de saber’, entendidos no sentido estrito do termo, bastarão para formar um cidadão livre, capaz de iniciativas, de invenção, de escolha pessoal, de resistência aos condicionamentos ambientes” (Held, 1980, p. 222).

A partir desse pensamento, entendemos que não dá mais para trabalhar a escrita pela escrita, eliminar as diferentes formas de arte, a literatura, as diferentes linguagens, a brincadeira e muito menos o fato de as crianças ainda serem crianças. Uma alfabetização que promova às crianças a possibilidade de mundos abertos e não cidadãos subservientes.

Nessa perspectiva, parece necessária outra lógica de educação, uma “Educação para liberdade”, conseqüentemente, essa educação implicará em outra prática docente, principalmente nas classes de alfabetização. É necessário, pois, fazer com que a criança aprenda a “ler e escrever para impregnar-se com a infinita diversidade do outro e tornar-se, assim, ela própria, capaz de atitude dinâmica, crítica e criadora diante do mundo, da sociedade, dos outros homens” (Held, 1980, p. 224), somente assim teremos uma docência libertadora. E com essa concepção de educação, a literatura para brincar e literatura fantástica serão imprescindíveis.

Para encerrar esta “exposição à Casa da Palavra”, voltemos à Jacqueline Held, porque ela ajuda a perceber a importância dessa exposição quando argumenta sobre o papel do fantástico, ao reivindicar “o imaginário no poder”, tudo que eu, como futura professora pesquisadora, desejo:

O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (Held, 1980, p. 234).

É esse o chamado que “a exposição na Casa da Palavra” faz à educação escolar, a todas as professoras e a todos os professores, especialmente aos dos anos iniciais.

3. HISTÓRIAS PARA BRINCAR: ANOTAÇÕES SOBRE UMA PEQUENA EXPERIÊNCIA DE BRINCAR COM A LITERATURA

Um dos livros em que Gianni Rodari mostra uma das faces de seu método de trabalho como escritor e educador é “Histórias para brincar”, publicado pela primeira vez em 1971. Nas primeiras páginas deste livro, Rodari apresenta algumas instruções de uso, dizendo que:

As histórias deste livro foram criadas originalmente para um programa de rádio italiana chamado *Tante storie per giocare*, que foi ao ar entre 1969 e 1970. Cada história tem três finais: o leitor pode escolher aquele de que mais gosta. Pode também descartar todos os três e inventar outro por conta própria. Se quiser conhecer os finais preferidos do autor, olhe no final do livro, mas sem se deixar influenciar. Bom divertimento (Rodari, 2007, p.7).

Acreditamos que esse livro é um convite para ver como o processo criativo funciona. Conforme as palavras do autor, o livro não foi criado com o intuito de se tornar livro. As histórias, originalmente, eram para um programa de rádio, era um momento em que ele contava essas histórias, abrindo possibilidades para que as crianças entrassem nelas. Pensando nos dias de hoje, poderíamos dizer que seria, por exemplo, os *podcasts*². Essas histórias tiveram um grande reconhecimento e acabaram se tornando uma obra literária.

“Histórias para brincar” conta sobre o poder que a imaginação tem, levando-nos a caminhos que nunca pensávamos em ir. O autor convida-nos a desprender-nos da realidade para entrar na brincadeira da imaginação. Muitas vezes, leva-nos a questionar, a estimular a elaboração de perguntas e, ao mesmo tempo, incentivando-nos a encontrar as respostas. Um livro em que tudo se torna possível, fazendo com que histórias tão simples se tornam apaixonantes.

Quantas histórias tem esse livro? Dizemos que muito mais do que quem lê possa imaginar. Porém, reúne, inicialmente, vinte narrativas cheias de humor que provocam a imaginação e a criatividade. Em cada uma delas, há três finais diferentes, e o leitor é convidado a participar desse desafio e escolher o final que preferir, ou até mesmo inventar seu próprio final, escolhendo o seu próprio caminho.

São histórias cheias de humor, que alimentam a imaginação das crianças. Esse livro possibilita entrar na mente do próprio autor, observando de perto a construção e a desconstrução da trama, a manipulação das palavras e seus significados, jogando com a abertura e o

²Criado em 2004, *podcasts* são programas de rádio que podem ser ouvidos pela internet a qualquer hora, nas plataformas de músicas, por meio do celular ou do computador. Possuem temas e tempo de duração variados, podendo ser acessados pelo usuário a qualquer momento.

fechamento de caminhos, na medida em que cria uma infinidade de possibilidades para resolver uma única questão, partindo de pontos que inicialmente eram tão diversos. O processo criativo revela-se acessível à observação, oferecendo-se prontamente a quem deseja explorá-lo.

Relembrando. Nesse livro, o final de uma mesma história é contado três vezes. A cada vez que ela é contada e recontada, é a mesma história, que ganha outra dimensão porque, justamente, a ficção é aquela que vai abrindo novas possibilidades. Desse modo, percebemos que uma história não acontece simples e linearmente, ela acontece em múltiplas camadas ressonantes. E “Histórias para brincar” dá para ver de que modo isso acontece.

Como já mencionado, a história inicial é muito simples. E, então vem o primeiro final, o segundo, o terceiro. E o autor vai mostrando quantas vezes uma história pode dar, podendo pode se transformar quantas vezes o leitor quiser. E, então, chega a criança, que ouve ou lê o primeiro final, o segundo e o terceiro. Depois, tem a possibilidade de escolher um dos três finais criados pelo autor. Mas, se ainda não estiver contente com nenhum desses finais, ela mesma poderá escrever o seu.

Margarida³ foi uma dessas crianças que não quis a primeira, nem a segunda, nem a terceira, resolveu ela mesma criar um quarto final. Vejamos:

Figura 2 - Criação Final da História - “O tambor Mágico” (Rodari, 2009)



Fonte: Arquivo pessoal

³ Margarida é um nome fictício para preservar a identidade da criança.

O que queremos chamar a atenção não é como Margarida está em seu processo de “alfabetização”, ou seu jeito de desenhar, enfim. Depois de tudo o que foi discutido até aqui, seria “chover no molhado” pensar sobre a instrumentalização da escrita de Margarida. Queremos chamar a atenção à brincadeira, ao jogo que Rodari propõe e, a partir dele, tentar pensar na complexidade da temática abordada nesta investigação.

Nesse jogo, quando Rodari abre a possibilidade não somente de escolher entre três opções, mas ainda criar uma, se o leitor ainda não estiver satisfeito, ele abre a possibilidade do envolvimento da criança com o outro: “uma forma de obliquação” como Wisnik (2019) mostra, lá na “Primeira Exposição na Casa da Palavra”. Relembramos:

A ficção é uma forma de obliquação: um não é mais do que era, mas o autor literário se oblíqua em narrador, e personagem, em heterônimos. O leitor se oblíqua naqueles que, no texto literário dizem EU sem perderem a posição subjetiva porque no jogo da ficção, a gente embarca no jogo, a gente se esquece de ser e, realmente faz de conta e não tem graça se a gente não entrar e embarcar numa aventura das palavras em que a gente é OUTRO. Ao mesmo tempo, não quer dizer que a gente se esqueça de quem a gente é gente e que, portanto, perca a identidade (Wisnik, 2019, p. 03).

O que Wisnik (2019) permite compreender é que, na ficção, o leitor não se envolve impunemente com o outro. E, compreendemos que, Rodari, em “História para Brincar”, faz, de algum modo, a operacionalização daquilo que Wisnik (2019) apresenta.

Na brincadeira de dar três voltas com cada história e ainda abrir a possibilidade para quatro, cinco mil, Rodari faz perceber que “cada história é uma espécie de ressonância das histórias humanas” (Wisnik, 2019, p. 05) como na primeira história, a cada vez que o tambor soa, um movimento acontece. Ao mesmo tempo em que ele dá um final para a história, anuncia, “a cada história, tem três finais: o leitor pode escolher aquele de que mais gosta. Pode também descartar todos os três e inventar outro por conta própria” (Rodari, 2007, p. 07) O que Rodari nos permite compreender é que poderiam ser três histórias, mas seriam “mil e uma, se uma noite me dessem”, lembrando Clarice⁴. O que Rodari parece querer dizer com essa brincadeira é que “a história é feita de histórias é assim que ela vai se multiplicando. Portanto, cada história é uma espécie de ressonância das histórias humanas” (Wisnik, 2019, p. 05).

Essa experiência de literatura para brincar, literatura fantástica, que Rodari apresenta, talvez, possa se constituir como um bom modelo para a construção de “mundos abertos”, nas classes de alfabetização. Rodari, a partir dessa experiência da brincadeira com a literatura, dialoga com Wisnik, Held, Paulo Freire, enfim, todos os “expositores da Casa da Palavra”, porque nos permite perceber a importância de a criança continuar brincando nos Anos Iniciais,

⁴ Referente ao conto “A quinta histórias”, do livro “Legião Estrangeira” in: “Todos os Contos.” Lispector, Clarice. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 335.

já que toda a “exposição na Casa da Palavra” reivindica uma educação que não permite “manter o outro no lugar de puro objeto: lugar de dominação e de extermínio potencial” (Wisnik, 2019, p.05). Nessa perspectiva, complementa Wisnik (2019, p.05), “a ficção é uma arma contra a transformação do outro em objeto, que é uma transformação destruidora”.

Portanto, a partir deste poderoso escritor e educador, Gianni Rodari, temos a expressão do que a temática desta investigação implica, por isso, relembramos Jacqueline Held: “a ficção se assemelha a um brinquedo.” A ficção é para brincar. Se você quiser brincar para transmitir um ensinamento, já não é mais brinquedo”

É esse brincar que esta investigação convoca. E, você, atenderá ao chamado?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE ENCONTREI LÁ?

Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty em tom Dum escarinho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique...nem mais nem menos. A questão – ponderou Alice é saber se o Senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes. A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.
(Lewis Carroll)

Para você que acompanhou este estudo até aqui, começando pela “Exposição na Casa da Palavra”, perguntamos: o que você encontrou lá? Qual palavra escolheu? O que você vai fazer com ela?, como no jogo do “Quer este?⁵”, a brincadeira pode começar. E cada um pode contar o que vai fazer com a sua palavra.

A epígrafe acima é de Lewis Carroll, autor de “Alice no País das Maravilhas”, talvez um dos maiores exemplos de literatura fantástica, que nos permite viver uma experiência que se torna, logo, uma compreensão intensa e modificada do mundo. A epígrafe, porém, é um dos trechos de outro livro do autor: “As Aventuras de Alice Através do Espelho e o que Ela Encontrou Lá”.

Esse trecho mostra a cena do encontro entre Alice e Humpty Dumpty. Ele é o guardião das palavras. O dono do sentido das palavras. Ele nos diz, por exemplo, que a palavra “glória” significa “argumento arrasador”. Alice não aceita a posição de Humpty e questiona-o. A epígrafe mostra o diálogo entre eles e traz, talvez, uma problemática fundamental: quem é que manda? Como se manda? Quem permite mandar? Como manter o mando? Como conquistá-lo?

É assim que chegamos a esta pesquisa, que teve como principal objetivo: investigar o que é o fantástico em literatura, qual o seu papel na construção do humano e a importância dessa compreensão para a Educação. Como educadora, parto de minha própria história: não tive o privilégio do encontro com a literatura fantástica e poética na infância, nem na família, nem na escola. Nesse sentido, escolher como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter teórico-exploratório sobre o que é o fantástico, qual o seu papel na construção do humano e qual a importância dessa compreensão para a Educação faz muito sentido em minha vida.

O que, então, a pesquisa, mostrou nesse conjunto de enunciações?

O desejo de ler literatura e aprender sobre ela me acompanha desde que entrei no curso

⁵ Referente à brincadeira tradicional utilizada em diversas cantigas de roda.

de Pedagogia da UFSC. No decorrer do curso, outro desejo apareceu: o de ser alfabetizadora. Quando procurei minha orientadora para falar sobre o TCC, eu não sabia muito bem que caminhos eu escolheria para estudar a temática da leitura e da alfabetização, o que eu tinha certeza é que eu queria estudar sobre a literatura. Foi assim que organizamos o raciocínio deste estudo, transformando em palavras meu próprio caminho de aprender sobre o que é fazer pesquisa, tomando nas mãos minha própria história, no sentido de afirmar que penso e sonho em ser uma professora alfabetizadora por aquilo que me falta: o encontro com a fantasia na infância, a partir da palavra poética e do fantástico.

A partir dessas considerações, você, leitor, pode se perguntar: qual o sentido de cada categoria que colocamos em movimento para pensar a problemática desta pesquisa?

Foi pensando sobre o que seria o fantástico em literatura que percebemos que não seria possível defini-lo, simplesmente. Era preciso pensar sobre a concepção de palavra no contexto do estabelecimento literário, já que, nesta pesquisa, a própria palavra é entidade fantástica. Então, apareceu outro problema. Não seria possível construir uma concepção de palavra no contexto literário sem colocá-la em relação com outras categorias fundamentais. Era preciso muitas vezes para dizer a palavra nesse contexto. Então, tive de conversar com muitos autores. Foi assim que nasceu a ideia das “Sete Visitas à Exposição na Casa da Palavra”, cujo principal objetivo não se constitui em dizer a palavra “é”, mas sim, a palavra “e”.

O que encontrei lá? Talvez, eu leve muito tempo para compreender tudo o que esta investigação me fez adentrar. Porém, o que fica desde este momento é que: há lições de liberdade nesse exercício de tomar a palavra na construção de uma investigação. Há lições de liberdade nos textos literários. Há lições de liberdade no encontro com a fantasia, a partir da palavra poética e do fantástico. Há lições de liberdade na brincadeira com a literatura. Há lições de liberdade que implicam tomar novamente a palavra. Para tomar a palavra, há que se deixar tomar pelos textos (Larrosa, 2001).

Talvez, por isso, o encontro com Lewis Carroll, Alice e Humpty seja inesquecível.

5. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979
- BARROS, M. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: _____. Vários escritos. São Paulo: 1988.
- CHUKOVSKY, K. **From two to five**. 1968.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- DOROTHY Ko. **Cinderella's: a revisionist history of footbinding**. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press, 2005
- DURAND, G. **Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas**. Lisboa: Regras do Jogo, 1983. p. 54
- FARACO, C. A. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. 4. Ed. Curitiba, PR: UFPR, 2007, p. 97-108
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1994]
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- GIRARDELLO, G. **Imaginação: arte e ciência na infância**. São Paulo, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, 2011.
- GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: Contar histórias na escola**. São Paulo: Papyrus, 2014.
- HELD, J. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.
- KIRINUS, G. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma bibliografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001
- RODARI, G. **Gramática da Fantasia: introdução à arte de inventar histórias**. São Paulo: Summus, 1980.
- RODARI, G. **Histórias para brincar**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROUSSEAU, J.J. **Ensaio sobre a origem das línguas**. Porto Alegre: Globo, coleção Os Pensadores, 1973

RUTH A. **Narrative Competence and Storytelling Performance**: How Children Tell Stories in Different Contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), Lawrence Erlbaum Associates, p.301, 1995.

SHEDLOCK, M.L. **The art of the story-teller**. Nova York: Dover, 1951.

SINGER, J.L.; Singer, D.G.; Rapaczynski, W. **Children's imagination as predicted by family patterns and television viewing**: A longitudinal study. In: *Genetic Psychology Monographs*, Worcester Mass: Clark University, n. 110, p. 43-69, .1984.

SOUZA, R.F.A. **Khilá (Des)Encontros da Voz na Travessia Brasil - Moçambique**. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Akal, 2003. 120 p

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

WISNIK, J.M. **O papel da narrativa na constituição do ser humano**. Anotações: II Seminário Internacional Arte. São Paulo: Palavra e Leitura, 2019.