



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

LOBATO, INFÂNCIA E LEITURA

**A obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola
da atualidade**

Sônia M. M. F. Travassos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2013

Sônia M. M. F. Travassos

LOBATO, INFÂNCIA E LEITURA

**A obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da
atualidade**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Corsino

RIO DE JANEIRO

2013

Sônia M. M. F. Travassos

LOBATO, INFÂNCIA E LEITURA

**A obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola
da atualidade**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12 de abril de 2013

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino (UFRJ)

Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ

Prof^a Dr^a Márcia Cabral da Silva - UERJ

Prof^a Dr^a Ana Maria Monteiro - UFRJ

Prof^a Dr^a Cláudia Pimentel - UFAL

T779

Travassos, Sônia.

Lobato, infância e leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade / Sônia Travassos. Rio de Janeiro: 2013.
238f.

Orientadora: Patrícia Corsino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Lobato, Monteiro, 1882-1948 – Crítica e interpretação. 2. Literatura infantojuvenil brasileira – História e crítica. 3. Incentivo a leitura. 4. Interesses na leitura. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 809.89282

Para meu marido Flavio, companheiro de sonhos e de vida

Para meu pai (em memória), que adorava as histórias
do Lobato e me dizia que elas eram “formidáveis”

Para minha mãe, que me contou tantas e
tantas histórias, me ensinando a
gostar de ler

Para meus filhos Vitor e Miguel,
amores da minha vida

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Patrícia Corsino, querida orientadora, que me acolheu no seu grupo de pesquisa, acreditou no meu projeto e iluminou com competência, generosidade, afeto e parceria todos os momentos dessa jornada.

Às Professoras Ludmila Thomé de Andrade e Ana Maria Monteiro, pelas preciosas observações feitas no Exame de Projeto e a todos os professores do PPGE em Educação, da UFRJ, que contribuíram para minha formação.

À minha queridíssima amiga de todas as horas, Nazareth Salutto, companheira de disciplinas, ideias, sonhos, descobertas, expectativas, algumas lágrimas e muitas risadas.

À Hélen Queiroz, pela amizade, incentivo, empréstimo de projetos, trabalhos, livros e dissertação que muito ajudaram em meu percurso.

À Cláudia Pimentel, pela amizade e interlocução de tantos anos, por me incentivar a fazer o mestrado e me ajudar em muitos momentos dessa jornada.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos diálogos nas manhãs de quinta-feira, pela interlocução preciosa, pelo companheirismo, pelo incentivo, pela torcida.

À minha mãe e minhas irmãs, Regina, Cláudia e Marisa, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando e torcendo por mim.

Ao meu marido e meus filhos, pelo apoio e carinho nesses dois anos de mestrado e pela compreensão das muitas horas roubadas de nosso convívio cotidiano.

À Judy Galper, diretora da EDEM, por compreender meu tempo apertado e me abrir espaços para concluir meu mestrado, e às coordenadoras e colegas da EDEM, que me apoiaram e torceram por mim durante toda essa jornada de estudos.

Às crianças dos dois campos desta pesquisa que ajudaram a tornar real meu sonho de escrever essa dissertação.

À professora Marina, da Escola Municipal, que me recebeu em sua turma, abrindo todos os espaços para a realização da pesquisa, suas observações e oficinas. Às professoras Teresa e Patrícia, do Colégio Pedro II, que acolheram minha pesquisa com muita generosidade e companheirismo.

À Capes pela bolsa de estudos.

Ao Banzé, meu cachorrinho querido, que durante toda a escrita da dissertação esteve do meu lado, embaixo dos meus pés, pulando no meu colo e me dando carinho nos momentos mais difíceis.

E, finalmente, ao Monteiro Lobato, sua obra genial, seus personagens inesquecíveis e histórias que até hoje alimentam minha imaginação.

RESUMO

TRAVASSOS, Sônia. LOBATO, INFÂNCIA E LEITURA: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como objetivo geral analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Que concepções de infância e de leitura são perceptíveis na literatura lobatiana? Que leitor/ouvinte imanente está manifestado na obra? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Como a obra infantil de Lobato, escrita a partir de 1920, é lida por crianças de hoje no contexto escolar? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos lobatianos? Para responder a estas questões, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, além da revisão bibliográfica, contou com dois movimentos: a leitura da obra infantil de Monteiro Lobato para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam e a pesquisa empírica para analisar a leitura da obra de Lobato na escola hoje. Esta última foi realizada em duas escolas públicas: uma da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e outra numa das unidades do Colégio Pedro II. Teve como procedimentos metodológicos observações participantes, intervenções propositivas (na escola municipal), entrevista coletiva com as crianças (nos dois campos) e entrevista coletiva com as professoras de literatura do Ensino Fundamental 1, do Colégio Pedro II. Os estudos de Benjamin (2002, 1994) e Bakhtin (1988, 2011) sustentam as concepções de linguagem - tomada na sua dimensão expressiva e constituinte - e de sujeito. Os estudos da antropologia filosófica de Benjamin (2002, 1994) e da Sociologia da Infância de Corsaro (2011) e Sarmento (2009) serviram de base para se pensar infância e a metodologia de pesquisa com crianças. No campo da literatura infantil, em especial a obra de Lobato, a pesquisa dialogou com Lajolo (1994), Yunes (1988 e 2009), Zilberman (2005), Debus (2004, 2011), Penteado (1997), Ceccantinni (2008), Sandroni (1987), entre outros especialistas em Monteiro Lobato -, além de Amarilha (1997) Corsino (2009, 2010), Cosson (2006, 2010), Britto (1997), Bajard (2007) e Silva e Martins (2010), que contribuíram para problematizar o ato de ler e a escolarização da literatura infantil. O trabalho foi organizado em sete partes: a Introdução; o Capítulo I, que aborda questões teórico-metodológicas de pesquisa, apresenta os campos empíricos e os sujeitos da pesquisa; o Capítulo II, que discute a obra de Lobato como um clássico da literatura infantil, questões sobre qualidade na/da literatura infantil e a formação do leitor; o Capítulo III que analisa concepções de infância e sua representação na obra lobatiana; o Capítulo IV que analisa a formação de leitores, tanto por dentro da obra de Lobato, quanto em reflexões sobre práticas de leitura na escola hoje; o Capítulo V que, a partir de eventos da pesquisa de campo, analisa a leitura das crianças da obra de Lobato hoje; e as Considerações Finais, concluem o trabalho refletindo sobre as possibilidades da leitura de Lobato com crianças de hoje, no contexto escolar.

Palavras-chaves: linguagem, infância, leitura, literatura infantil, escola, Monteiro Lobato

ABSTRACT

TRAVASSOS, Sônia. LOBATO, CHILDHOOD AND LITERATURE: Monteiro Lobato's works for children in dialog with children at school at present. Dissertation (Master's in Education). Faculty of Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This Master's dissertation is part of the research project *Childhood, language, and school: book policy and from reading to literary literacy of children in schools in the State of Rio de Janeiro*, developed in the Graduate program in Education of UFRJ. Its general aim is to analyze Monteiro Lobato's works for children and their relations with childhood and reading: in its own perspective, and in its dialog with readers/children of the contemporary world. Which conception of childhood and reading is perceived in Lobato's literature? Which immanent reader/listener is present in his works? Is it possible to read Lobato's works with children at present? How Lobato's works for children, written from 1920 on, are read by children today in the school context? What makes children come closer or go away from Lobato's literature? In order to answer these questions, a qualitative research was conducted. It contained a literature review and could be divided into two different parts: Monteiro Lobato's works for children, in order to analyze the conception of childhood and reading that pervades it, and the empirical research to analyze the reading of Lobato's works at schools today. The latter was conducted in two public schools: one in the capital (Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro) and another in one of the units of Colégio Pedro II. The methodological procedures were: participant observation, expository interventions (in the municipal school), collective interview with children (in the two fields), and collective interview with the Elementary School Literature teacher of Colégio Pedro II. The studies of Benjamin (2002, 1994) and Bakhtin (1988,2011) support the conceptions of language, in its expressive and constituent dimension, and of subject. Benjamin's studies of philosophical anthropology and Corsaro (2011) and Sarmento's (2009) Sociology of childhood formed the basis for reflecting upon childhood and the research methodology with children. In the field of children's literature, Lobato's works in particular, the research maintained dialog with Lajolo (1994), Yunes (1988 and 2009, Zilberman (2005), Debus (2004, 2011), Penteadó (1997), Ceccantinni (2008), Sandrone (1987), among other specialists in Monteiro Lobato; and Amarilha (1997), Corsino (2009, 2010), Cosson (2006, 2010), Britto (1997), Bajard (2007) and Silva e Martins (2010), who contributed to the discussion about the act of reading and the children's literature at school. The work was organized in seven parts: Introduction; Chapter I, that approaches theoretical and methodological issues in research, presents the empirical fields and the subjects of the research; Chapter II, that discusses the works of Lobato as a classic of children's literature, issues on quality in children's literature and reader formation; Chapter III, that analyzes conceptions of childhood and their representation in the works of Lobato; Chapter IV, that analyzes readers formation, inside the works of Lobato along with reflections on reading at school today; Chapter V, that, from events of the field research, analyzes the reading of Lobato by children at present; and Final Considerations, that conclude the work reflecting upon the possibilities of reading Lobato with children today in the school context.

Keywords: language, childhood, reading, children's literature, school, Monteiro Lobato.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – Caminhos metodológicos	21
1.1 - Pesquisa em Ciências Humanas	22
1.2 - Pesquisa com crianças	26
1.3 - Nos campos com crianças: contextos, participantes, procedimentos e instrumentos para construção do material de pesquisa	30
1.3.1 - Campo I: Escola da rede municipal de ensino da cidade de Rio de Janeiro	30
1.3.2 – Campo II: o campo do Colégio Pedro II (Unidade da Tijuca)	42
CAPÍTULO II - Por que ler Lobato hoje?	52
2.1 - Lobato: Um clássico da Literatura Infantil Brasileira	52
2.1.1 - Os clássicos e a escola: no currículo e nas pesquisas	59
2.2 - Leitura, Literatura, Experiência e Escola	63
2.2.1 - O que é qualidade em literatura infantil?	69
2.3 – Lobato e escola: tensões e possibilidades	73
2.3.1 - Tia Nastácia	79
2.3.2 - Lobato e racismo? Como dialogar com a questão na escola atual?	85
CAPÍTULO III - Lobato e Infância	88
3.1 - Lobato: o pai da literatura infantil brasileira	88
3.1.1 - Um mundo de imaginação: realidade e fantasia sem fronteiras	90
3.1.2 - Um mundo de aprendizagens: Lobato e o ideário escolanovista	87
3.2 – Infância no Sítio do Picapau Amarelo	104
3.2.1 - Lobato e infância: um diálogo com Walter Benjamin	108
3.2.2 - Ler, criar e brincar	113
3.2.3 - Crianças e brinquedos: Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde	120
CAPÍTULO IV - Leitura em Lobato: interações e mediações	132
4.1 - Na sala de Dona Benta: ouvindo e dialogando com as fábulas	133
4.2 - Entre meninos voadores e cavaleiros andantes: as práticas de leitura no Sítio de Dona Benta	139
4.3 - Da sala de Dona Benta para a sala de aula: a leitura literária em debate	143

CAPÍTULO V - No campo, com Lobato: diálogos entre crianças de hoje e a obra Lobatiana.....	152
5.1 - A turma 202 da Escola Municipal e a leitura de Caçadas de Pedrinho.....	153
5.1.1 - Eles vão ficar amigos da onça?.....	154
5.1.2 - Falar preto é racismo.....	161
5.1.3 - Olha o Rabicó aqui escondido!.....	164
5.1.4 - Ela é a cozinheira da casa, mas também é amiga.....	169
5.2 - A turma 301 do Colégio Pedro II e duas obras lobatianas.....	180
5.2.1 - Lendo com a TV: do livro para a TV, da TV para o livro.....	180
5.2.2 - Lendo com e para os pares.....	188
5.3 - A turma 103 do Colégio Pedro II e a leitura de Reinações de Narizinho.....	201
5.3.1 - Lê! Lê! Lê!.....	202
5.3.2 - Posso ser o Rabicó? e O porquinho é inocente.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	213
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229

INTRODUÇÃO

Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar.

Carta de Lobato a Godofredo Rangel, 7/5/1926.

Infância, livro, leitura, literatura, formação de leitores têm sido ao longo das últimas décadas motivo de muitas reflexões, debates e produções acadêmicas. Inúmeros pesquisadores vêm se debruçando sobre tais questões que permeiam diferentes instâncias da educação em nossa sociedade e que vão desde um universo macro, no qual se instalam as políticas de livro e leitura, até o micro – as salas de aula – onde, na maior parte das vezes, se dá o encontro da criança com o livro e com o ato de ler.

Que espaço a literatura ocupa na formação dos jovens leitores? Que literatura vem sendo produzida e apresentada às crianças brasileiras e que critérios definem sua qualidade? Que concepções de infância convivem na sociedade de hoje e como tais concepções atravessam a produção literária e seu compartilhamento junto às crianças? Como a leitura da literatura abre espaço para a criança/leitora tecer experiências, lidar com o outro, descobrir-se a si mesma? Que apropriações as crianças, enquanto sujeitos da cultura, fazem daquilo que leem: como ressignificam o que leem?

Início minha dissertação de mestrado refletindo sobre tais questões, com as quais convivo profissionalmente há mais de vinte anos, como professora de crianças, jovens e professores, e para as quais, através da pesquisa desenvolvida, creio poder contribuir com olhares que não esgotam respostas, mas que podem trazer reflexões e possíveis caminhos para o trabalho com a literatura e a formação do leitor, na escola. Em meu percurso de leitora e formadora de leitores, acreditando na literatura como espaço de diálogo, de experiência e de formação de sujeitos, me encontrei há muitos anos com a obra infantil de Monteiro Lobato. E é com ela que inicio meu diálogo rumo aos objetivos traçados para esta dissertação de mestrado.

Monteiro Lobato (1882-1948) é denominado por muitos como o “pai” da literatura infantil brasileira e este título tem explicação. Antes de Lobato iniciar sua obra infantil, na segunda década do século XX, as histórias lidas por nossas crianças eram quase todas importadas da Europa e apresentavam contextos muito diversos dos da realidade nacional. Além disso, chegavam em traduções portuguesas, distantes da fala brasileira da época, o que dificultava a leitura das crianças. Também a literatura infantil

criada no Brasil daquele tempo não encantava os leitores porque estava mais preocupada em transmitir ensinamentos do que em abrir as portas para a imaginação. Para Sandroni (1987), *os objetivos moralizantes eram, à época, muito mais importantes do que os da literatura enquanto Arte: deflagrar a emoção, o sentimento estético, o prazer, a fruição* (p.43). Atento a este cenário e desejoso de uma literatura infantil que pudesse também agradar seus próprios filhos, Lobato, já escritor de livros para adultos, editor e jornalista, lança seu primeiro livro para crianças – *A Menina do Narizinho Arrebitado* – e nesta obra inaugural, de 1920, pincela algumas das características que mudariam os rumos da literatura infantil brasileira.

Partindo de um universo rural – o Sítio do Picapau Amarelo – e buscando uma linguagem coloquial, com sabor de Brasil, Lobato vai aos poucos criando uma literatura na qual a criança é convidada a sonhar, imaginar e ampliar tanto suas experiências culturais, como seus conhecimentos sobre a realidade: uma literatura *onde as nossas crianças possam morar*, como o próprio autor declarava. Nas páginas da obra infantil lobatiana, a criança é livre para brincar, inventar, trocar ideias e tirar suas próprias conclusões a respeito dos mais variados temas e contextos. Tal concepção de infância difere muito da que era vigente no tempo em que o autor viveu - a infância como uma fase de preparo e/ou de falta em relação ao adulto - e que contribuiu para a veiculação de uma literatura infantil de cunho moralizante, cuja função principal era a instrução dos leitores-crianças, como já apontado por Sandroni (1987). Neste tipo de produção, artisticamente empobrecida, o espaço para a experiência, para a troca e para as interações entre texto e leitor pressupunha uma criança com pouca liberdade de expressão e que deveria ser obediente aos preceitos pedagógicos de então. Como afirma Corsino (2010),

Literatura e infância são dois conceitos construídos, portanto, variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. Ambos os conceitos se inter-relacionam já que a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Por sua vez, a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância (p. 3).

Nesta perspectiva, de acordo com Corsino (2010), para se considerar um texto como literário se faz necessário assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, têm suas concepções sustentadas ideologicamente. Assim, tomo a literatura, em consonância com a visão de Yunes e Pondé (1988, p.39), como a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor

incorporado como experiência. Para esta autora, esse mundo se torna possível graças ao trabalho que o escritor faz com a linguagem. Linguagem que não se limita a transmitir e informar sobre a realidade imediata, mas, antes, caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos, podendo gerar, a cada nova leitura, diferentes significações para o leitor. Ao rerepresentar o mundo provoca e desloca o sujeito de sua forma de ver e sentir o outro, permitindo a vivência da alteridade e da descoberta do outro. Para Todorov (2010), *a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente [...] Longe de ser um simples entretenimento, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano* (p. 23 e 24).

Assim, compreendo que a experiência com a leitura literária contribui significativamente para a formação das crianças, pois as histórias que lhes contamos e lemos podem proporcionar bem mais que uma mera distração momentânea, constituindo-se em um processo dinâmico entre sujeitos que trocam experiências e encontram caminhos para ler a realidade. O ato de ler ou ouvir histórias estimula a imaginação que, por sua vez, possibilita a construção e o diálogo com o real. Para Silva (2008),

Pelo estímulo criativo que as narrativas exercem sobre as crianças, tornam-se referenciais de significação para elas e indicam signos concretos e singulares relativos a momentos específicos de sua própria história. Os contos de fadas, por exemplo, continuam atuando como recursos fundamentais da formação das crianças, auxiliando-as na busca de compreensão da realidade e de si mesmas (p.9).

Há muitas histórias infantis, além dos contos de fadas, que mobilizam a atenção, o encantamento, a imaginação, o estranhamento das crianças diante delas e que podem contribuir para a troca de experiências e compreensão da realidade. Nesse universo, impõe-se a figura de Monteiro Lobato que, por meio de suas narrativas, cria caminhos de fantasia capazes de conduzir seus leitores ao encontro com eles mesmos, com a aventura e com a liberdade de escolher, de pensar e de sentir. Podemos dizer que o autor, a partir dos anos 1920, inaugura na literatura infantil brasileira, uma nova forma de ver a infância e de escrever para ela. Aposta num texto que se abre para a fantasia, assim como para o diálogo, pois acredita num leitor imaginativo, inserido na cultura, e capaz de produzir significados a partir daquilo que lê, assim como os agentes principais de suas narrativas que, como já mencionado, são crianças livres que imaginam, trocam ideias, resolvem problemas, criando e recriando o universo a sua volta. Por isso,

podemos dizer que não há uma lição a aprender nas histórias do autor, como era corrente em obras infantis da época lobatiana, mas um mundo a se pensar, sentir, viver e construir.

Tal concepção de infância dialoga com ideias do filósofo Walter Benjamin (1994, 1995, 2002), um dos interlocutores desta pesquisa. Benjamin vê as crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais e afirma que elas não se constituem isoladamente, mas num processo cultural e histórico. Referindo-se ao personagem Robinson Crusóé, de Daniel Defoe, afirma que *a criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são parte do povo e da classe a que pertencem* (1994, p.247-248). Assim também são as crianças lobatianas: fruto de um diálogo constante com o grupo social e o tempo a que pertencem. Não é à toa que interagem com temas como as guerras, a modernização do Brasil, a cultura popular, a ciência, a literatura, entre tantos outros. Lobato, assim como Benjamin, despe a criança da ideia única do vir-a-ser, para olhá-la como ser capaz, no presente, de participação ativa e criativa. Esta concepção de infância está muito presente na obra de Lobato e se caracteriza, aos olhos de diferentes especialistas, como uma das grandes inovações que o autor trouxe para a literatura infantil brasileira, nas primeiras décadas do século XX. Importante ressaltar que este universo de personagens-crianças aproxima-se diretamente do mundo do leitor-criança, o que, como comenta Zilberman (2005), permite identificação imediata. Aos olhos de diferentes estudiosos, o autor também possuía uma espécie de projeto político e ideológico: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. Para Sandroni (1987):

Com Lobato, os pequenos leitores adquirem consciência crítica e conhecimento sobre inúmeros problemas concretos do país e da humanidade em geral. [...] Sem coleiras, pensando por si mesma, a criança vê, num mundo onde não há limites entre realidade e fantasia, que ela pode ser agente de transformação (p. 53).

Ponto de reflexão em diferentes análises da obra lobatiana, está a ideia da formação de leitores dentro de seu próprio âmbito. O escritor sempre lutou por uma melhor difusão da leitura no Brasil, tendo sido editor e aumentado, com suas criativas ideias, a rede de distribuição de livros no país. Porém, segundo acredita Martins (2004), foi como autor de literatura infantil que desenvolveu de forma mais aprofundada seu projeto de formação de leitores:

Uma das estratégias de Lobato para formar leitores foi exemplificar, com suas personagens, que tipo de leitura ele considerava ideal para

que o leitor aproveitasse o que há de melhor no ato de ler: envolvendo-se com as histórias, imaginando cenários e sonhos, viajando através das narrativas, modificando o percurso da própria vida a partir do texto, tornando-se melhor a cada novo livro (p. 13).

Talvez por isso, Lobato incluía em suas tramas inúmeras cenas de leitura, nas quais as personagens ouvem histórias, trocam experiências, alargam seus conhecimentos sobre o mundo, debatem ideias e vão constituindo-se como leitores. Dona Benta é a contadora e leitora de histórias, enquanto Pedrinho, Narizinho e Emília são leitores/ouvintes capazes de dialogar com as histórias, recriando-as nas suas brincadeiras e elaborando sentidos para elas. A experiência frequente com a literatura alimenta o imaginário das crianças personagens e se desdobra nas suas aventuras, promovendo tanto o diálogo entre elas próprias, como o diálogo com outros universos ficcionais. Aí também reside o caráter polifônico da obra. Porque Lobato faz ecoar em seus textos mais do que a voz do narrador: o autor traz as vozes de diferentes escritores da literatura infantil como os Irmãos Grimm (1785/1786 – 1863/1859), La Fontaine (1621 – 1695), James Barrie (1860 – 1937), entre outros, em contínuo diálogo com as personagens do Sítio e, conseqüentemente, com os leitores de carne e osso.

Uma grande preocupação de Lobato para que sua literatura chegasse ao maior número possível de leitores, foi desenvolver em seus textos uma linguagem que se despidesse de enfeites estilísticos para dar lugar a uma forma mais direta de escrever, buscando o tom coloquial da oralidade. Diversos escritos do autor parecem revelar o segredo de seu fazer literário e que passa pelo tratamento dado à língua: *Há duas línguas, a falada e a escrita. A falada é a grande coisa, pois que é meio de comunicação entre todas as criaturas humanas, afora as mudas. A língua escrita veio depois e é coisa restritíssima* (LOBATO, 2009, p.57). Lobato valoriza a língua falada: em seus textos, expressões regionais aliam-se a formas populares de aumentativos e diminutivos, neologismos, onomatopeias, aliterações, criações de verbos, palavras estrangeiras abrigadas, entre outros recursos que, além de aproximarem a linguagem escrita da oral, demonstram a criatividade inventiva e transgressora do escritor, capaz de explorar inúmeras possibilidades de uso da língua, e que marca sua produção literária para a infância.

A preocupação com a leitura, com a escrita, com o uso e ensino da língua, atravessa não apenas as cartas, entrevistas e depoimentos de Lobato, como adentra sua obra infantil. *Memórias da Emília* (2007b), *Emília no País da Gramática* (2008b), *Dom*

Quixote das Crianças (2010) e *Fábulas* (2008a) são algumas das obras que discutem questões referentes à utilização da língua, seja falada, seja escrita. Debus (2011, p. 91), no texto *Memórias de Emília, de Monteiro Lobato: uma reflexão sobre a linguagem*, aproxima a concepção de linguagem de Monteiro Lobato à do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), na qual a língua é vista como interação dialógica entre interlocutores a partir do seu uso social. Neste texto, a autora analisa como o dialogismo bakhtiniano se instaura em *Memórias da Emília* (LOBATO, 2007b), e como a palavra do outro é incorporada ao discurso do autor. A pesquisadora esclarece que a concepção dialógica de Bakhtin *se consolida na ideia de que na tessitura de qualquer enunciado sobre determinado objeto já se encontram outros fios, outras vozes que se fiam* (DEBUS, 2011, p.98). Partindo desse pressuposto, o discurso de um escritor nunca será neutro, pois nele se encontram outras vozes que o “habitam” quando ele se coloca diante da escritura de um texto: as vozes de outros textos, *a voz (im)previsível* do leitor, como ressalta Debus (2011), as várias vozes sociais que ecoam no meio em que ele circula, e também a sua própria voz concordando ou discordando destes discursos. Na sua construção literária, o escritor assume pontos de vista, por isso seu discurso se dirige ao destinatário do texto e será sempre revestido de conteúdo ideológico. A pesquisadora ressalta esta ideia trazendo as próprias palavras do filósofo russo: *cada gênero literário, nos limites de uma época e de um movimento, se caracteriza por sua concepção particular do destinatário da obra literária, por uma percepção e uma compreensão particulares do leitor* (BAKHTIN apud DEBUS, 2011, p. 99). E explica que, no caso de Monteiro Lobato, a intenção estética e a ideológica estão interligadas:

Esteticamente o autor tinha um projeto literário voltado ao público infantil que visava romper com as narrativas que circulavam pelo País (adaptações galegas, português empoleirado) respeitando um estilo e uma linguagem própria para criança, contribuindo para a formação de um público leitor. Ideologicamente o autor crê no papel que a leitura pode desempenhar na formação cidadã dos leitores, pois depositara todas as suas cartas nas crianças, enjoado que estava de escrever para os adultos (Debus, 2011, p. 99).

A aposta de Lobato nas crianças, pela via de seu projeto literário, nos leva novamente às reflexões sobre sua concepção de infância e sobre como esta adentra a sua criação artística. Tomando a literatura enquanto arte, dialogo mais uma vez com

Bakhtin: no texto *Discurso na Vida, Discurso na Arte*¹ (1926), o autor apresenta a ideia da arte como *imanentemente* social e faz uma crítica tanto às teorias que a definem como um artefato, quanto aos estudos que tentam resumi-la às experiências da pessoa que a contempla ou daquela que a cria. Segundo Corsino (2010), para Bakhtin, *o “artístico” na sua total integridade não se localiza nem no artefato nem nas psiques do criador e contemplador consideradas separadamente; ele contém todos esses três fatores. O artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte* (BAKHTIN, apud CORSINO, p.4). Nessa perspectiva, a arte se torna arte na interação entre o criador e o contemplador.

Como analisa esta pesquisadora (2010), para Bakhtin, a forma de um enunciado artístico é a expressão direta de avaliações sociais e cada expressão selecionada é um ato avaliativo orientado na direção tanto do ouvinte, como na do herói (personagem). São esses julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras do autor e a recepção desta seleção pelo ouvinte. Nas palavras do filósofo da linguagem, *o poeta, afinal, seleciona palavras não no dicionário, mas do contexto da vida, onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor* (Bakhtin e Voloshinov, p. 12). Para Bakhtin, o autor/criador da obra não se confunde com a pessoa concreta do autor: o autor/criador é participante do acontecimento artístico, assim como o ouvinte/leitor, que não é o mesmo que o público leitor, localizado fora da obra, e sim um participante *imane*nte da obra. De acordo com Corsino (2010), esta concepção bakhtiniana provoca questões em relação às obras infantis:

Ao analisar cada produção cabe indagar: como se estabelece a relação autor, herói e ouvinte/leitor? Que *ouvinte imane*nte está manifestado na sua obra? Com que julgamento de valor o autor constrói o herói em correlação com este ouvinte/leitor infantil? A concepção de infância do autor é, portanto, determinante do seu texto (Corsino, 2010, p. 5).

Assim, pensando com Bakhtin, pergunto: que concepção de infância é perceptível na literatura lobatiana? Que leitor/ouvinte imanente está manifestado na obra? Como a criação artística de Lobato, através da materialidade da obra, vem dialogando com os leitores/crianças de hoje? Este é um dos focos de minha pesquisa, que tem como objetivo geral **analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo.**

¹ O texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte* foi originalmente publicado em russo, em 1926 e assinado por V.N. Voloshinov. Nesta pesquisa consultamos a tradução feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, que tomou como base a tradução inglesa, de 1976.

Nos últimos vinte anos, como especialista em literatura infantil e juvenil e estudiosa da obra de Lobato, venho ministrando diversos cursos sobre o universo de seus livros, para professores de diferentes municípios brasileiros. Como professora, costumo apresentar e compartilhar com meus alunos a literatura deste autor. Defendo sua leitura, pois considero que ela possa ser uma experiência significativa para a formação das crianças, enquanto sujeitos e enquanto leitores, abrindo espaços de interrogação, de imaginação e de encontros com diferentes realidades, além do mergulho num outro tempo, carregado de marcas históricas e culturais.

Considerando a escola como espaço de formação de leitores e o contexto escolar como grande colaborador para o acesso das crianças à leitura e à literatura, pergunto: como a obra infantil de Monteiro Lobato, escrita entre os anos 1920 e 1940, e referência de inovação e qualidade na literatura infantil brasileira, é lida e ressignificada por crianças de hoje no contexto escolar? Como a obra aborda questões da infância e da leitura? É possível ler Lobato com as crianças da atualidade? Qual o lugar da tradição literária, na heterogeneidade da produção literária do século XXI? Que formas, além da leitura literária, propiciam às crianças de hoje acesso à obra de Lobato? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos deste autor? A leitura de obras de Lobato, na escola, contribui para a formação de novos leitores? Como?

A pesquisa situa-se no campo dos estudos da linguagem, onde se encontram os estudos literários, e tem como principais interlocutores Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin - autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito. Tendo o foco nos leitores crianças, busca entender as questões levantadas por suas vozes. A dissertação se debruça sobre concepções de infância, dialogando tanto com os estudos de Benjamin a esse respeito, quanto com os do campo da Sociologia da Infância. O olhar dos sociólogos Corsaro (2011) e Sarmiento (2009) entre outros, articula-se às ideias de Benjamin, especialmente na forma de compreender a criança como sujeito ativo inserido na história, capaz não apenas de reproduzir o social, mas de interpretá-lo e produzir cultura. No campo da produção da literatura infantil, em especial a obra de Lobato, assim como nos debates sobre a formação do leitor, a pesquisa dialoga com Lajolo (1994, 2000), Yunes (1988, 2009), Zilberman (1982, 2005), Debus (2004 e 2011), Penteadó (1997), Ceccantinni (2008, 2012), Sandroni (1987), entre outros especialistas na obra -, além de Amarilha (1997) Corsino (2009, 2010, 2012), Cosson (2006, 2010), Britto (1997), Bajard (2007), Silva e Martins (2010), que contribuem tanto para situar tal campo, como para problematizar o ato de

ler e a escolarização da literatura infantil. Para analisar as interações do leitor criança com obras de Lobato, busco apoio na filosofia da linguagem de Bakhtin, além do diálogo com Benjamin e com autores que discutem a leitura literária, a formação do leitor e o ensino da literatura nas escolas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que, além da revisão bibliográfica, contou com dois movimentos: a leitura da obra infantil de Monteiro Lobato para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam e a pesquisa empírica para analisar a leitura da obra de Lobato na escola hoje. Esta última foi realizada em duas escolas públicas: uma da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e outra numa das unidades do Colégio Pedro II. Teve como procedimentos metodológicos (I) a observação participante, a fim de conhecer ações, interações, práticas, valores e produções que circulam entre as crianças e adultos em interação nas instituições; (II) intervenções tendo o texto literário como suporte: leituras de histórias de Lobato, interações com os livros, propostas de recriações das narrativas, como desenhos e dramatizações (no campo da escola municipal); (III) conversa/entrevista coletiva com as crianças (no campo da escola municipal) e entrevistas coletivas com as crianças e com as professoras no campo da escola federal; (IV) fotografias e gravações em áudio para captar as falas e gestos das crianças e os contextos de produção discursiva.

Esta dissertação está estruturada em sete partes. Na Introdução, aponto os caminhos que me levaram aos objetivos da pesquisa e cito em linhas gerais as escolhas teóricas e metodológicas. No Capítulo I – *Caminhos metodológicos* – apresento o quadro teórico-metodológico que sustenta o trabalho, abordando a pesquisa em Ciências Humanas e a pesquisa com crianças; além de apresentar os dois campos da pesquisa e os procedimentos e instrumentos para a construção dos dados a serem analisados. No Capítulo II - *Por que ler Lobato hoje?* - procuro entender a obra de Lobato como um clássico da literatura infantil, refletindo também sobre questões que perpassam a formação do leitor na escola, assim como o lugar da literatura de Lobato nesse processo. No Capítulo III - *Infância em Lobato* – adentro a obra lobatiana para analisar sua concepção de infância, dialogando com os conceitos de infância também presentes na sociedade da época em que o autor escreveu, abordando ainda questões sobre a imaginação, o brincar e o aprender na infância lobatiana. No Capítulo IV – *Leitura em Lobato: interações e mediações* - continuo no universo da obra para analisar o projeto lobatiano de difusão e mediação da leitura, trazendo questões para refletir sobre as práticas de leitura na escola de hoje. No Capítulo V - *No campo, com Lobato: diálogos*

entre crianças de hoje e a obra lobatiana – organizo os eventos dos dois campos da pesquisa, e apresento suas análises. Termino com as *Considerações Finais* – onde procuro tecer considerações sobre o processo da pesquisa e sobre as possibilidades da leitura de Lobato no espaço escolar contemporâneo.

CAPÍTULO I

Caminhos metodológicos

No princípio as paredes me traziam desassossego. Sempre me via prisioneiro delas. Descobri, depois, que possuir paredes é padecer do privilégio de poder imaginar o “atrás”. E suspeitar é condição primeira para o ato criador. É que só indagamos sobre aquilo que não sabemos.

Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 43)

Trabalho há mais de vinte anos, como professora, procurando, entre as paredes da escola e talvez nas minhas próprias, abrir janelas para o encontro das crianças com a literatura e com a literatura de Monteiro Lobato. Apoiando-me nas palavras do poeta Bartolomeu Campos de Queirós, ao descobrir que não sou prisioneira das paredes, pude imaginar e suspeitar o “atrás”. E, indagando sobre aquilo que não sei, adentrei o campo da pesquisa, em busca de uma possível e desejada escrita autoral.

Muitos foram os caminhos que trilhei nos campos desta pesquisa na procura de compreender minhas suspeitas. E, talvez, o mais difícil e imprevisível destes caminhos tenha sido o de me deslocar do lugar de professora que defende a leitura da obra de Monteiro Lobato entre as crianças de hoje, para o lugar de pesquisadora, que tenta compreender como essa leitura vem dialogando com elas. Desafio também imenso foi o de pesquisar com as crianças: como me colocar no campo com as crianças e que caminhos teóricos e metodológicos deveria ou poderia escolher para iluminar essa vivência intensa e rica de experiências, construída junto com os sujeitos da pesquisa? Em seguida: o que escolher para a reflexão e escrita do texto da pesquisa, no intuito de construir conhecimentos, ainda que provisórios, as indagações que surgiram no processo? E como adentrar a obra de Lobato, revisitando-a com olhos de pesquisadora, procurando responder a outras tantas indagações?

A pesquisa *Lobato, Infância e Leitura: a obra infantil de Monteiro Lobato em diálogo com crianças na escola da atualidade* se baseia em dois grandes campos: nos estudos da linguagem, onde se incluem os estudos culturais, a literatura infantil e as discussões sobre o encontro entre a leitura e o leitor, e nos estudos sobre a infância, tanto no que concerne à análise da concepção de infância na obra lobatiana, quanto no que diz respeito à metodologia de pesquisa com crianças.

A escrita da pesquisa, portanto, se deu num diálogo com os pressupostos teóricos que dizem respeito à Filosofia da Linguagem (Bakhtin e Benjamin), à Sociologia da Infância (Corsaro e Sarmento), e à literatura para crianças, em especial a literatura escrita por Monteiro Lobato (Yunes, Zilberman, Lajolo, Sandroni, Corsino, Ceccantini, Debus, entre outros). Nesta perspectiva, é o resultado da tessitura de vários discursos: das teorias de autores que já focalizaram o tema da leitura e da literatura em suas pesquisas; dos discursos dos sujeitos da pesquisa - as crianças e os professores -, dos textos literários de Monteiro Lobato e dos discursos já tecidos sobre eles, e também do meu discurso, ressignificado pela palavra de todos esses outros e que se traduz na minha assinatura. Amorim (2006), ao se referir à teoria bakhtiniana, afirma que *assinatura em Bakhtin é algo que designa a singularidade do autor na relação de alteridade colocada por um dado contexto social. Ela é, ao mesmo tempo, originalidade e responsabilidade* (p.101).

Assim, procurando esclarecer os caminhos escolhidos e trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa, dividimos este capítulo em três itens: i) Pesquisa em Ciências Humanas; ii) Pesquisa com crianças; iii) No campo com as crianças: observação e intervenção – item no qual serão descritos os procedimentos metodológicos para a construção do material empírico e a contextualização dos sujeitos dos dois campos que constituíram a pesquisa.

1.1 – Pesquisa em Ciências Humanas

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado (BAKHTIN, 2011, p.395).

A citação escolhida para iniciar minhas reflexões sobre a pesquisa em ciências humanas apresenta uma das premissas mais fundantes da perspectiva bakhtiniana a este respeito. O filósofo, com sua teoria, problematizou a forte presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, como nos elucida Souza (2011), criando nova possibilidade de se produzir conhecimento no âmbito das ciências humanas. Nessa nova perspectiva, a linguagem é compreendida como eixo central e, por isso, há que se levar em conta a particularidade do encontro entre o pesquisador e o pesquisado, ou, como coloca a autora citada, *entre o pesquisador com o seu outro* (p. 1). Esse *outro* não pode

ser percebido, nem estudado como objeto imutável, pois é também dotado de voz. Para Bakhtin (2011),

as ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (p. 400).

Na perspectiva bakhtiniana, o *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, da incompletude, portanto, a produção do conhecimento teórico sobre as questões humanas deve admitir que não existem “verdades” absolutas, mas “verdades” provisórias, [...] “verdades” em permanente devir (SOUZA, 2011, p.1). Inesgotáveis de sentidos e significados, com colocado por Bakhtin (2011).

No exercício de realizar esta pesquisa, tomarei Bakhtin, mas também Walter Benjamin, como importantes interlocutores. Suas contribuições sustentam não só as concepções de linguagem, como já explicitado, mas também as de sujeito e de pesquisa, pois concebem os sujeitos como históricos, datados, marcados por uma cultura. A linguagem é aqui compreendida na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito, linguagem como espaço de produção de sentidos produzidos nas relações discursivas empreendidas por sujeitos em contextos históricos determinados. Como ressalta Corsino (2009), se referindo à teoria bakhtiniana,

Entre pesquisador e pesquisado estabelece-se uma relação entre sujeitos. A pesquisa se faz, assim, pelo questionamento de diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, renovados e renascidos na relação com o outro [...]. Trata-se, portanto, de uma arena onde se confrontam múltiplos discursos (p. 12 e 13).

Para Bakhtin (2011), todo discurso é dialógico, por natureza, pois se fundamenta numa relação de alteridade entre o eu e o outro, ou seja, para conhecer faz-se necessário não apenas ter consciência da existência do outro, mas ouvir, considerar, surpreender-se e até mesmo espantar-se com a voz do outro, reconhecendo sua presença. Assim, de acordo com Corsino (2009), a busca do pesquisador pela compreensão das suas questões, *se faz na, pela e através da sua palavra e da palavra do outro, dos muitos outros (que são os seus interlocutores), nos ditos e não ditos, no presumível, nas dobras e intervalos* (p. 13).

Tal abordagem remete-se ao conceito de polifonia, o qual evoca a multiplicidade de vozes que emanam os sujeitos pesquisados, isto é, a multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada por esses sujeitos. Nesse sentido, há que se problematizar a ideia de transparência de um texto de pesquisa, pois, a cada vez que se analisa o material de pesquisa, em busca da construção de sentidos, ele pode ganhar novos significados. Como discursos proferidos por sujeitos em determinadas situações de um contexto, a cada mirada do pesquisador novas possibilidades de interpretação se abrem.

Na obra de Bakhtin, de acordo Salgado, Pereira e Souza (2009), dialogismo e alteridade são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Assumi-los como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e, nesse encontro, compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Como comentam as autoras, *o sujeito da pesquisa é visto como alguém, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta* (p. 5).

Vista por esta ótica, na concepção bakhtiniana, a produção do conhecimento nas ciências humanas é um trabalho de compreensão respondente, que envolve as réplicas do pesquisador e de seus interlocutores, pressupondo o diálogo entre eles e uma constante negociação de sentidos. A partir dessa perspectiva, Corsino (2009) também ressalta que nas ciências humanas, *o eixo da pesquisa desloca-se da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão que é justamente a produção de sentido a partir de signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações* (p.13).

Pensar a pesquisa na visão bakhtiniana requer do pesquisador um olhar muito atento aos diálogos e às relações que se estabelecem no contexto da pesquisa, como analisa Souza (2011), pois o que acontece entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados no campo é o que dá sentido à questão que está sendo investigada. Assim, será importante também atentar para o lado expressivo da linguagem. De acordo com Bakhtin (2011), a palavra ao se dirigir ao outro é acompanhada de gestos, expressões faciais e acentos de valor, transmitidos através da entoação expressiva. Por isso, a compreensão dos enunciados também se relaciona ao extra verbal, e ao contexto enunciativo. Adentrar o campo para ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa exige um olhar que se volte para todo o contexto - para o que não é dito, para os gestos, os

olhares, os silêncios, o espaço – mas que são passíveis de serem compreendidos e significados pelo pesquisador. Nas palavras poéticas de Elias José:

Olhar é mais do que ver,
Pra ver basta ter visão,
Pra olhar é preciso paciência,
Atenção, capacidade e ir fundo.
Quem só vê não olha,
E não lê o mundo, fica vazio.
Não tem o que dizer, o que expressar,
Escrever, desenhar, cantar ou contar.

(Elias José. Pequeno Dicionário Poético Humorístico, 2010)

A compreensão do pesquisador sobre aquilo que olhou, mais do que viu, também será marcada pelo lugar ocupado por ele, lugar onde não há neutralidade, como mostra a teoria bakhtiniana. Ou seja, o pesquisador, ao entrar em campo, entra com sua bagagem, com sua história, suas crenças, seu lugar social, sua relação com o que pretende pesquisar e descobrir: observa, interpreta, fotografa, fala sobre o outro a partir de um determinado lugar em que, como sujeito/pesquisador, pode ver e ouvir. *Meu lugar de adulto, pesquisador, homem ou mulher, pessoa que brinca ou ri, minha etnia, as condições em que nos situamos – pesquisador e pesquisados – nossas histórias com escola, professores e crianças – engendram sentidos possíveis, esses fios que tecem o entendimento*, esclarece Kramer (2005, p.10-11).

Para se pensar as ações no campo, é importante também considerar a questão que o conceito de alteridade coloca: ao adentrar o campo, o pesquisador altera e é alterado pelo outro. O outro (o pesquisado), independente das intenções do pesquisador, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível, como comenta Amorim (2004), afetando e alterando, dessa forma, também o pesquisador.

Nestes primeiros passos como pesquisadora compreendo, a partir de leituras de Kramer (2005), Amorim (2006), Corsino (2009) e Souza (2011) que uma das peças-chaves para o entendimento da atividade de pesquisa, na perspectiva bakhtiniana, é a que envolve o conceito de exotopia. Observar o campo, na tentativa de captar o olhar do outro, entender o que o outro olha e como olha, exige do pesquisador certo distanciamento, um lugar exterior de onde só ele pode ver. Como afirma Amorim (2004), para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa é preciso primeiro torná-la estranha, para depois poder traduzi-la.

Esta dissertação de mestrado, no que tange ao trabalho de campo, se aproxima muito de minha atividade de professora que lê histórias diariamente para crianças, que

conhece este universo de perto e que é quase capaz de antecipar as reações dos sujeitos envolvidos e os acontecimentos que envolvem os momentos das leituras e contações de histórias. Portanto, fez-se necessária a tentativa de observar esse universo tão familiar, como algo novo, aprendendo a suspeitar e a olhar as situações do campo por outro ângulo. Não o da professora, mas o da pesquisadora que o adentra para captar o olhar do outro e só depois retorna ao seu lugar para procurar colocar o que o outro vê, a partir de sua perspectiva. Para melhor esclarecer o conceito de exotopia, busco mais uma vez as palavras de Amorim (2007), ao discutir o referencial bakhtiniano:

Meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver (p.14).

Meu olhar, assim, será único. Lugar singular, lugar da minha assinatura. Entendo que assumir a autoria de um texto de pesquisa, implica numa responsabilidade pelo outro. No compromisso de pensar no outro, ouvir os seus ditos e não ditos, e a partir dos registros do caderno de campo, da organização de categorias de análise, tratar o material construído com responsabilidade, pois nele, além da minha voz, se encontram também as vozes dos sujeitos da pesquisa, cuja palavra, como citado anteriormente, *confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta* (Salgado, Pereira e Souza, 2009, p.5). Será no confronto e na análise dos materiais de pesquisa construídos que o pesquisador, exercendo sua exotopia, poderá responder, pois terá a possibilidade de produzir sentidos, assumindo também um compromisso ético na sua devolução. Importante ressaltar que o momento onde se deu o diálogo vivo entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, momento irrepetível, é diferente do momento do relato escrito deste acontecimento. Por isso, segundo Souza (2011), *o pesquisador deve levar em conta a dimensão ética do ato de pesquisar em seus dois momentos constitutivos: o encontro do pesquisador e seu outro, e o encontro do pesquisador e seu texto* (p.6).

1.2 – Pesquisa com crianças

O objetivo geral desta dissertação é analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. No que tange a investigação e

análise das questões de infância e leitura no interior da obra, a pesquisa elegeu como procedimento metodológico, a releitura dos livros infantis de Lobato e a leitura de diferentes teses e dissertações que abordam aspectos sobre infância e leitura no universo da obra. Ao cruzar os discursos desses autores sobre os temas aqui destacados, com cenas de diferentes obras que os representam, fui ressignificando meu próprio discurso sobre a obra (uma vez que há muitos anos me debruço sobre ela), num diálogo em que as palavras dos outros – dos textos da obra e das várias pesquisas lidas - provocaram-me a negociar sentidos e elaborar réplicas, construindo assim uma compreensão respondente, como explicaria a teoria bakhtiniana.

Além de investigar a obra em aspectos referentes à leitura e à infância, o interesse da pesquisa é também o de analisar a interação dos leitores crianças com textos literários de Monteiro Lobato e as possíveis experiências de leitura provocadas por eles e compartilhadas entre as crianças na escola. No entanto, a intenção da pesquisa é o de pesquisar com as crianças, observando e dialogando com o ponto de vista delas, o que é diferente de realizar uma pesquisa sobre as crianças, considerando apenas o olhar do adulto sobre elas. Procuraremos compreender essa especificidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa a partir do olhar do filósofo Walter Benjamin (2002) e de pesquisadores da Sociologia da Infância – Corsaro, Sarmiento e Ferreira, entre outros.

Realizar pesquisa com crianças implica, num primeiro plano, uma abordagem sobre a infância. Benjamin (1994) concebe as crianças como sujeitos históricos e culturais, que não apenas internalizam a cultura na qual estão inseridas, mas recriam-nas suas brincadeiras, subvertendo muitas vezes a ordem do mundo estabelecida pelo adulto. Para o filósofo, *as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos* (p. 238). Nos fragmentos que escreve para *Rua de Mão Única*, Benjamin (1995), ao recordar passagens da sua infância, dá voz à criança inserida na cultura. Como comenta Kramer (2005), *o autor não se limita a trazer recordações da sua infância, mas, dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade* (p. 7).

Entre seus fragmentos, aparecem também descrições de crianças lendo, brincando, se escondendo, colecionando e recolhendo do mundo adulto, “resíduos” que ganham novos significados no seu brincar. Nas palavras do filósofo,

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. [...] Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do

processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com os retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo (BENJAMIN, 2002, p.57-58).

As palavras de Benjamin mostram o quanto ele se interessou por questões relacionadas à leitura das crianças, tendo sido também colecionador de livros infantis. No contexto desta pesquisa, é fundamental analisar as relações estabelecidas pelas crianças com a literatura. Benjamin, em seus fragmentos, apresenta a experiência da criança com os livros e com a leitura, oferecendo rico material para analisar tais relações. Ao analisar um dos fragmentos em que Benjamin aborda a questão da leitura, Corsino (2010), explica que o filósofo *traz a leitura das crianças como entradas em caminhos nos quais o texto dá apenas uma indicação. As crianças criam as cenas a partir do que têm diante de si, reúnem pequenas coisas, reordenando e recompondo* (p.1). Reordenar e recompor: como as crianças também fazem ao brincar com os “restos” do mundo adulto. Nos relatos do autor, podemos observar a experiência das crianças que, ao lerem ou brincarem rerepresentam e ressignificam o que vivem, sentem e pensam. A ótica benjaminiana, assim, valoriza as brincadeiras, realizações, produções e criações infantis. Nesse sentido, ajuda a ouvir as vozes das crianças no processo da pesquisa.

Também no campo da Sociologia da Infância encontramos ideias que dialogam com as de Benjamin no olhar sobre as crianças e suas infâncias. Para Corsaro (2011), as crianças são agentes sociais plenos que contribuem ativamente para a produção da cultura. Para o autor, na interação com seus pares, as crianças não imitam o mundo adulto, mas reinterpretam-no criativamente, produzindo também cultura. Corsaro (2011) apresenta uma abordagem à socialização na infância que denomina de reprodução interpretativa:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. [...] Verifiquei em meus estudos que a produção de cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares (p.32 e 33).

Observar o campo escolar para compreender as interações das crianças de hoje com os textos de Lobato, foi também uma oportunidade de observar o que as crianças criam entre seus pares, a partir e com as histórias que ouvem e compartilham coletivamente. O que as leituras provocam nas crianças? Como elas as reinterpretam entre seus pares no contexto escolar? Que diálogos com a realidade podem ser perceptíveis na experiência das crianças com as leituras que realizam e, no caso específico desta pesquisa, com as da obra de Lobato?

Como ressaltado, o objetivo deste estudo é o de pesquisar com as crianças. Interessa-nos, ao penetrar no campo da pesquisa, observar e ouvir as vozes das crianças, suas produções, criações e ressignificações. Segundo Kramer (2005), *mais do que “dar a voz” trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar* (p.12).

Silva (2011), em sua dissertação de mestrado, ao discutir a pesquisa com crianças, dialogou com as ideias do também sociólogo da infância, Manuel Sarmiento (2005). Para este autor, o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal e poderia ser definido como uma *categoria social do tipo geracional*, construída historicamente a partir de um longo processo que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade. Como afirma Silva (2011, p. 23), baseada em Sarmiento, esse processo é continuamente atualizado nas práticas sociais, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Assim, na perspectiva da Sociologia da Infância, as crianças são consideradas sujeitos de direitos e produtoras de cultura, cultura que não nasce no universo simbólico exclusivo da infância, mas que é permeável ao contexto social e reflete sobre esse social. Nessa ótica, as crianças são compreendidas como atores sociais e com direito de se apresentarem como sujeitos do conhecimento nos seus próprios termos, produzindo sentidos. É nessa perspectiva, portanto, que podemos compreender termos como “ouvir as vozes das crianças”. De acordo com Ferreira (2010),

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (p. 157).

A perspectiva apresentada por Ferreira (2010), no sentido do adulto poder ouvir e trazer as vozes das crianças para a pesquisa vai ao encontro do que foi acima destacado por Kramer (2005): não se trata de dar a voz às crianças, mas de aprender a escutá-las para conhecê-las. Silva (2011), baseada nos estudos da Sociologia da Infância aponta para a necessidade do pesquisador adulto, no processo metodológico de sua pesquisa, estar atento para não colher apenas o que seu olhar enxerga, vendo e ouvindo *seus próprios preconceitos e representações* (p. 32). A proposta é que a criança seja vista como *um Outro* capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade.

Olhar para esse *outro* (que é criança) - ouvi-lo e trazê-lo dialogicamente para a compreensão do objeto da pesquisa, tornando-o parceiro do trabalho, requer também uma preocupação ética que diz respeito ao consentimento da criança, e que discutiremos na apresentação do primeiro campo desta pesquisa.

1.3 – Nos campos com as crianças: contextos, participantes, procedimentos e instrumentos para construção do material de pesquisa

Com o intuito de pontuar e esclarecer os procedimentos e instrumentos para a construção do material empírico desta pesquisa faz-se necessário uma apresentação e uma justificativa sobre os dois campos escolhidos para o seu desenvolvimento, pois em cada um deles, devido às suas especificidades, alguns instrumentos e procedimentos se diferenciaram. O primeiro campo, realizado numa escola da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, estendeu-se de abril a dezembro de 2011 e, o segundo campo, realizado em uma das Unidades do Colégio Pedro II, foi iniciado em março e concluído em dezembro de 2012. Cabe ressaltar que a escolha de dois campos não teve como objetivo compará-los, e sim, ao conhecê-los (conhecendo também as suas especificidades) diversificar as possibilidades de análise no que tange à questão colocada na introdução da dissertação: como crianças da atualidade interagem com a obra de Lobato, no contexto escolar?

1.3.1 - Campo I: Escola da rede municipal de ensino da cidade de Rio de Janeiro:

Contexto e participantes

A Escola Municipal foi escolhida por ser campo empírico da pesquisa institucional *Infância linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, coordenada pela professora Patrícia Corsino. Nesta escola, foram desenvolvidas as observações de campo para a pesquisa de doutorado de Claudia Pimentel (Pimentel, 2011), sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Na época, a unidade contava com uma sala de leitura polo (referência para outras salas de leitura de uma das Coordenadorias Regionais de Educação - CRE, no trabalho com a literatura infantil).

A possibilidade de novos pesquisadores retornarem a esse campo para conhecer outros aspectos do trabalho com a leitura literária junto a crianças do Ensino Fundamental, também em sala de aula, foi a razão principal da escolha desse campo. Minha entrada nele se deu antes mesmo de ser efetivamente mestranda do PPGE da UFRJ, no final de 2010, e a proposta foi fazer um estudo exploratório em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, entrar em contato com as crianças, para continuar observando-as na passagem para o 2º ano. O que mudaria na experiência das crianças com a leitura literária nessa passagem para o 2º ano?

Em 2010, foram realizadas quatro observações de campo; quando retornei à escola, no final de abril de 2011, já havia iniciado o mestrado, o que permitiu que esse campo se voltasse para as questões específicas do meu estudo. Permaneci observando a mesma turma de 2010 que, em 2011, cursava o 2º ano, contando com vários alunos do ano anterior e outros novos. Segundo a professora regente de 2011, a escola havia reunido na turma da tarde as crianças que ainda não estavam bem alfabetizadas e, na turma da manhã, as crianças consideradas alfabetizadas.

Passei a frequentar a turma da tarde para realizar observações participantes, a fim de conhecer ações, interações, práticas e as produções com a leitura literária que circulavam naquela sala de aula e com aquele grupo de crianças. A turma contava com vinte e três alunos, doze meninos e onze meninas: a maioria das crianças estava com sete/oito anos, mas havia algumas entre nove e dez anos; quase todas moravam em comunidades, sendo que a maior parte na comunidade que fica bem próxima ao local da escola. Tentei fazer uma observação por semana, mas devido a alguns feriados, provas, conselhos de classe da turma e outros imprevistos, o intervalo de uma semana entre cada observação de campo não foi regular. Do dia 29 de abril, quando retornei ao campo, até as férias de julho, estive sete vezes com o grupo e, na maioria das vezes permaneci do início ao final do turno. De agosto a novembro, pelas mesmas razões, os

intervalos de uma semana não foram regulares. Nesse período, estive presente no campo onze vezes.

Entrando no campo: como ser uma adulta atípica?

Após esta justificativa sobre escolha do campo da escola municipal e sua contextualização temporal, inicio as reflexões sobre minha retomada e entrada nele em 2011. Como comenta Silva (2011), *não é fácil colocar em prática o que lemos na teoria* (p. 36). Ao retomar o campo em 2011, a pesquisa teve como objetivo inicial tentar um contato mais próximo com as crianças buscando a aceitação do pesquisador como *adulto atípico*, como propõe Corsaro (2005), ou seja, tentando interagir com as crianças de forma diferente da que normalmente fazem os adultos - intervindo e/ou controlando.

Nesse sentido, desde o dia 29 de abril, quando retornei para o campo, procurei estar com e entre as crianças, tanto na sala de aula como nos recreios. A aceitação das crianças aconteceu rapidamente e elas passaram a me convidar para conhecer suas produções e partilhar com elas de diferentes momentos dentro e fora da sala de aula, o que também permitiu me sentir à vontade para solicitar à professora espaços no período da aula para contar histórias.

Porém, esse processo de interação com as crianças apresentou diferentes momentos que me fizeram refletir sobre meu lugar de pesquisadora. No dia em que retornei para o campo, antes que eu ou a professora disséssemos algo para me apresentar, algumas crianças me reconheceram do ano anterior: *Uma menina se lembrou do meu nome: - Você é a Sônia! Eu era da turma da tia Andrea. Eu confirmei a informação e disse que estava voltando para continuar a fazer minha pesquisa* (Caderno de campo – 29/04/11). Depois, retomei muito rapidamente o que havia dito no ano anterior: *Eu disse que era uma pesquisadora da universidade e expliquei para eles o que era uma universidade; depois disse que meu trabalho ali era entender com eles, como eles aprendiam a ler, se gostavam de ouvir histórias etc* (Caderno de campo, 20/10/10). Dizendo isso, não avancei muito na conversa e me sentei numa carteira no fundo da sala para observá-las. No segundo encontro, me ofereci para contar uma história, no final da aula, e aproveitei o interesse do grupo para voltar ao assunto da pesquisa, mas falei rapidamente, pois as crianças estavam ansiosas pela história que eu iria contar. Só quando iniciei as oficinas que fizeram parte da pesquisa, em setembro, é

que, já compreendendo melhor meu lugar de pesquisadora, retomei a conversa procurando dialogar com elas sobre o que significava fazer uma pesquisa, sobre seus objetivos para conhecer as experiências que os textos literários proporcionavam a elas, incluindo os textos de Monteiro Lobato, e se elas aceitavam participar das oficinas que eu estava me propondo a realizar. Mas veremos essa questão um pouco mais à frente.

Voltando minhas reflexões para meu retorno ao campo em 2011, e para minha intenção de ser vista pelas crianças como uma *adulta atípica* - que não queria apenas observá-las, mas queria estar o máximo possível entre elas -, percebi rapidamente que esse lugar que eu desejava ocupar não se fazia muito claro para as crianças. Elas só me chamavam de *tia Sônia* e, mesmo que durante as aulas eu não interferisse no seu desenrolar, me pediam ajuda pra realizar trabalhos, solicitando-me como professora. A própria professora regente, por vezes, me pedia para dar uma olhada na turma ou organizar a fila do recreio, enquanto ela precisava se ausentar rapidamente. Para mim, foi difícil conseguir agir de maneira sempre diferente do que costumo fazer como professora. Como olhar a turma na ausência da professora regente, sem interferir nos conflitos que aconteciam? Como não esclarecer as dúvidas das crianças diante de suas tarefas, quando elas me solicitavam? Como organizar e acalmar o grupo para ouvir uma história de forma diferente da que faço diariamente como professora? Como estar com as crianças nos recreios, compartilhando de suas atividades, sem conduzi-las ou orientá-las como uma adulta/professora costuma fazer? Esses conflitos me acompanharam por todo o percurso do trabalho de campo, na escola municipal, e acredito que também provocaram dúvidas nas crianças quanto à minha presença ali: afinal, eu era uma professora que sabia ajudar nas tarefas, mas era “mais boazinha” e não brigava, nem chamava a atenção de ninguém, ou eu era uma adulta um pouco *atípica* que tentava ouvi-las e que se permitia compartilhar de outros momentos com elas, além dos que aconteciam em sala de aula, participando de algumas brincadeiras e registrando as histórias que queriam contar?

Silva (2011), ao se debruçar sobre as reflexões de Corsaro (2005), analisa que nem o olhar do adulto sobre as crianças é ingênuo, nem os olhares delas sobre os adultos o são: *as crianças também têm seus pressupostos do que é ser um adulto e qual deve ser a sua atuação num grupo de crianças* (2011, p. 34). Por isso as dúvidas, do ponto de vista das crianças, sobre a definição do meu papel de investigadora durante o período em que convivemos. E que se mantiveram até o fim. Numa das últimas oficinas que realizei com a turma, precisei interromper a leitura da história, pois as crianças não

estavam conseguindo se concentrar e nem me ouvir. Elas ficaram muito desapontadas, mas eu expliquei que retomaria e continuaria a leitura no encontro seguinte, para aproveitarmos melhor. Nesse momento, Joana² me abraçou, dizendo gostar muito das minhas histórias. Enquanto Maria desenhou no quadro um coração e, dentro, escreveu: *Tia Sônia é a melhor professora do mundo!* (Caderno de campo, 18/11/11). Para algumas crianças, em alguns momentos, eu era mesmo como uma professora, porém, em outros, elas me reconheceram como pesquisadora, como poderá ser observado a seguir.

Ao longo dos oito meses em que permaneci nesse campo, as situações que fui vivenciando e as percepções que fui tendo sobre como as crianças me viam, provocaram mudanças no modo como eu me colocava enquanto pesquisadora, no modo como eu ia registrando nossos encontros. Ora eu fazia os registros observando mais de fora o que acontecia, porém, no momento em que acontecia, ora, para me envolver melhor com as crianças, sentindo-me mais entre elas nas conversas e brincadeiras partilhadas, só depois registrava o que conseguira captar. De uma forma ou de outra, só poderia ouvir o que as crianças, do ponto de vista delas, tinham a dizer - através das histórias que me contavam ou das falas e desenhos que produziam sobre as histórias que ouviam - se suspendesse o meu olhar cristalizado de adulta/professora sobre elas. Essa necessidade de deslocamento precisou ser exercitada durante todo o trabalho de campo, permanecendo ainda no momento em que escrevo a dissertação, em busca de compreender as experiências que as histórias, entre elas, as de Monteiro Lobato, lhes proporcionavam.

Como analisa Souza (2011), na concepção bakhtiniana,

compreender é responder e, portanto, julgar. É envolver-se com as palavras e atos alheios e ter as próprias respostas a estes atos também avaliadas, julgadas e, portanto, alteradas. [...] A compreensão, nessa perspectiva, nos remete a um diálogo tenso, em que a escuta e a resposta dos sujeitos envolvidos se alternam, enquanto pontos de vista e valores se confrontam e se transformam (p. 7).

A pesquisa-intervenção: procedimentos e instrumentos para construção do material empírico.

Desde o início, em 2010, a intenção da pesquisa era a de utilizar, além da observação participante, no intuito de diversificar os instrumentos para a construção do

² Todos os nomes de crianças e adultos desta pesquisa são fictícios para preservar as identidades dos sujeitos pesquisados.

material empírico, a pesquisa-intervenção. Pesquisa que prevê uma atuação do pesquisador junto às crianças, possibilitando que estas sejam informantes legítimos da pesquisa. Sobre essa concepção Castro (2009) esclarece:

O pesquisador seria o agente que, ao desencadear o processo de pesquisa junto a crianças, atua como um parceiro na produção de significados no processo em que adulto e criança se propõem a construir sentidos para a experiência de um, de outro, ou de ambos. Assim, pesquisador e criança contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se alvo do processo de pesquisar. O pesquisador não se coloca fora, como um ator que não ‘contamina’ o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação (p.27).

Sobre essa concepção, Freitas (2010) alerta que não se trata de intervir para obter resultados mensuráveis. Nessa abordagem, a pesquisa centra-se no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes. Essa relação dialógica foi se concretizando aos poucos, principalmente nos momentos em que a professora dava espaço para que eu contasse histórias para as crianças e propusesse ações, como conversas, desenhos e brincadeiras. Estas ações informais tiveram como intuito tentar ouvir as vozes e observar as experiências das crianças em interação com as histórias. O que as histórias provocavam nas crianças, nos momentos em que estavam sendo contadas? Que sentidos puderam ser construídos por elas nas atividades desenvolvidas?

Na observação do trabalho com a literatura realizado pela professora da turma, presenciei algumas atividades com a leitura literária, mas, na maior parte das vezes, eram leituras que desencadeavam atividades prioritariamente direcionadas ao ensino de letras e sílabas ou então que buscavam preparar as crianças para aquilo que as provas de livros³, que eram aplicadas regularmente, solicitariam. Além disso, essas leituras nem sempre eram feitas em livros de literatura; por vezes eram pequenos textos presentes em algumas lições do livro didático da turma e que propunham atividades pouco provocadoras para a experiência do pensar e do sentir da criança, apesar da professora, em alguns momentos, procurar ampliar um pouco o diálogo com as histórias.

Durante as dezoito vezes em que observei a turma, em 2011, presenciei apenas duas atividades que tiveram como proposta outro tipo de interação das crianças com os

³ Trata-se da prova de Produção Textual, um dos instrumentos do Projeto Jovens Leitores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que inclui ainda o Diário do Leitor e o Perfil de Leitura da Turma. É uma prova bimestral, definida pelo órgão central da SME sua correção tem critérios pré-estabelecidos.

livros: eram momentos para leituras individuais ou em grupos, a partir da escolha dos alunos. Segundo a professora, a escola estava sem professora de sala de leitura, onde este tipo de atividade costumava acontecer, e por isso ela levava para a sala alguns livros do seu acervo. Livros que ficavam guardados no armário da sala e só eram retirados de lá em ocasiões como as citadas.

A pesquisa-intervenção, diante do contexto encontrado, se fez ainda mais necessária para a proposta da pesquisa. Eram necessárias ações propositivas, diferentes das que as crianças costumavam vivenciar, para provocá-las a outras experiências com a literatura. Observando e compartilhando essas experiências, poderíamos conhecer suas interações com a leitura literária por outros ângulos.

De abril a julho, a pesquisa foi se construindo das observações do cotidiano da turma, dos momentos em que eu contava histórias na sala de aula e dos momentos do recreio, quando algumas crianças, a partir da experiência de me ouvir contar histórias e registrar observações no caderno de campo, passaram a me procurar para me contar suas histórias e para pedir que eu as registrasse. Passaram a me reconhecer, não como uma criança, mas como alguém que podia compartilhar histórias com elas, que conseguia de alguma forma ouvir as suas histórias e que podia registrá-las.

Depois das férias de julho, eu já havia definido que minha pesquisa procuraria compreender a interação das crianças com os livros de Monteiro Lobato. Assim, aproveitando o gancho da turma estar trabalhando com histórias do folclore brasileiro (em vídeos), introduzi nas leituras que costumava fazer, um dos capítulos do livro *O Saci* (LOBATO, 2007). Esta leitura se constituiu no primeiro encontro da turma com um texto de Monteiro Lobato, durante a pesquisa. No entanto, ainda não havia começado a propor as oficinas de leitura de histórias lobatianas, de forma mais estruturada e planejada. Isso ocorreu em setembro, no mês seguinte a essa primeira leitura de *O Saci* (LOBATO, 2007). Como anunciei anteriormente, nesse momento de meu percurso no campo, eu já havia tecido algumas reflexões a respeito do meu lugar de pesquisadora, do que significava fazer pesquisas com as crianças, e as implicações que perpassam esta escolha, entre elas, o entendimento das crianças sobre o que é uma pesquisa e sua aceitação em participar dela. Assim, antes de iniciar as oficinas de histórias lobatianas, organizei uma roda de conversa com as crianças, a professora regente e a bolsista do grupo de pesquisa que me acompanharia nas oficinas. Nesse encontro inicial, retomei com as crianças os objetivos de minha presença na turma,

procurando esclarecer melhor o entendimento que, de alguma forma, elas já tinham sobre a atividade de pesquisa.

Não sei se vocês se lembram de quando eu comecei a vir aqui no ano passado e, nesse ano, quando voltei, e disse para vocês que eu era uma pesquisadora, será que vocês sabem o que é fazer pesquisa?

Joana: Pesquisa é para saber das coisas.

Pesquisadora: Que coisas?

Pedro: Científicas!

Pesquisadora: Mas eu disse que minha pesquisa era com as crianças, aqui na escola. O que vocês acham que eu vou pesquisar?

Pedro: desenhos.

Pesquisadora: será? O que eu faço toda vez que venho aqui?

Crianças (várias): conta histórias.

Pesquisadora: como seria então, eu vou pesquisar as histórias? O que eu vou pesquisar?

Joana: a gente!

Pesquisadora: a gente e o que mais?

Maria: como que a gente estuda aqui.

Pesquisadora: Como vocês estudam aqui em relação às histórias?

Crianças (várias): É! **Marcelo:** Não!

Pesquisadora: Mas eu não conto histórias?

Marcelo: Você conta.

Pesquisadora: Então, minha pesquisa tem a ver com histórias, com ouvir histórias, vocês gostam de histórias?

Crianças (várias): Eu adoro! Sim! Sim!

(Caderno de Campo, 16/09/11)

Não é fácil explicar para crianças pequenas o que é pesquisar e como uma pesquisa de fato acontece. Nessa conversa inicial, o grupo se interessou mais em se lembrar das histórias que eu já havia contado do que com aquilo que eu ainda pretendia apresentar para pensarmos juntos. Depois de se lembrarem de várias histórias, resgatei o livro *O Saci* (LOBATO, 2007), para tentar retomar a ideia da pesquisa. Eles lembravam bem da história e eu, tentando resgatar a conversa sobre a pesquisa em si, disse que contaria outras partes dela e também de outros livros do Monteiro Lobato, nas oficinas que faria com eles. Perguntei então quem saberia dizer o que era uma oficina:

José: É um lugar pra consertar coisas.

Professora: a tia Sônia vai consertar vocês... Trocar parafusos... (disse, brincando com eles).

Eu achei graça também e expliquei que existe esse tipo de oficina, mas que a oficina que a gente ia fazer era uma oficina de histórias. Que eu ia contar histórias para conversarmos sobre elas, brincar, desenhar, saber a opinião deles... E que eu ia trabalhar com outras histórias do Monteiro Lobato...

Roberto: Vai ser de medo? (*ele se referia à experiência com o trecho que eu já havia lido do livro O Saci, no qual aparecia um lobisomem*)

Pesquisadora: Não. Vão ser outras histórias do Sítio.

Roberto: Ah, eu queria de medo também.

Pesquisadora: Mas eu vou contar outras histórias de aventura. Sabe que tem uma que eles caçam uma onça? Também tem uma que eles matam um leão! No outro dia eu vou contar para vocês o livro da caçada da onça. Aparece todo mundo, a Emília, a Narizinho, o Visconde... (Caderno de campo, 16/09/11).

Além da dificuldade do pesquisador em explicar a pesquisa a crianças ainda pequenas, pois elas, geralmente, se detêm apenas a partes da informação, reinterpretam outras, o que também acontece em pesquisas com adultos, como analisa Ferreira (2010), há que se preocupar com a questão do consentimento informado das crianças. Esta é uma questão importante de se pensar. Logo que retomei este campo, recebi a autorização da direção da escola e também a da professora para estar na turma, portanto, quando me dirigi às crianças para dizer o que faria ali entre elas, não só no primeiro momento em que retornei, como nesse que acabo de descrever, não estava exatamente pedindo o consentimento delas, mas esperando o seu assentimento, como compreende Ferreira (2010):

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, p.164).

O que a autora argumenta, com relação a ouvir a voz da criança sobre a recusa ou o aceite em participar da pesquisa, é que um “sim” ou um “não” podem ter muitos sentidos e que, estes, só serão apreendidos no contexto da relação e das circunstâncias particulares em que ocorrerem, no desenrolar da pesquisa. Nos diálogos que destaquei, percebemos que as crianças não disseram nem que sim, nem que não, sobre participar da pesquisa e de suas oficinas programadas, porém, durante todo o trabalho de campo, incluindo as oficinas, procurei ouvir e respeitar suas recusas, quando aconteciam (não querer ouvir uma história, não querer realizar alguma atividade proposta por mim após a história narrada), e também reconhecer e acolher os momentos em que os assentimentos ocorriam. Logo no terceiro encontro de 2011, num espaço entre o retorno do recreio e o início da aula de inglês, as crianças me rodearam perguntando o que eu ficava escrevendo no caderno, mostrando interesse pelo o que eu fazia.

Enquanto o professor de inglês não chega, chamo Juliana, que havia me ensinado, no recreio, a brincadeira do “quem quer brincar de pique...” e peço que ela dite pra mim a parlenda inteira. Nessa hora

várias crianças me rodeiam e me perguntam por que eu estou escrevendo isso. Digo que estou pesquisando o que elas fazem, com que elas brincam, como elas aprendem, como elas leem. Por isso fico anotando tudo. Elas se dão por satisfeitas com a resposta, enquanto eu escrevo a parlenda inteira. Depois me perguntam se eu tinha guardado os desenhos que elas tinham me dado na semana anterior. Digo que sim e que tinha trazido para devolver a elas. Nessa hora, o menino José se aproxima e diz que quer me mostrar uma história. Mas o professor de inglês chega e ele vai pro seu lugar (Caderno de Campo, 20/05/11).

Num momento de dispersão na aula de inglês, José se aproxima novamente e pergunta se eu poderia escrever *uma frase dele*. Digo que sim e ele diz que volta depois. Quando encontra espaço para isso, me dita a *sua frase*:

O João foi à casa do Pedro. O Pedro derrubou a lata de vidro. João falou: - A sua mãe vai descobrir.
O Pedro falou assim: Não me importa!
(Quando acaba de narrar, diz que pronto, acabou). Eu pergunto:
- Que mais vai acontecer nessa história?
- É só uma frase. – ele responde.
- Mas parece uma história. – eu replico.
- É uma frase (Caderno de campo, 20/05/11).

Até o final daquela tarde, José me procurou várias vezes para, a cada momento, colocar uma informação a mais na sua *frase/história*. Se minha função ali, como eu havia explicado, era a de registrar o que eles faziam, brincavam, falavam, liam, José se sentiu muito à vontade para me mostrar as *frases* que fazia. Assim como ele, algumas outras crianças passaram a me procurar para registrar as histórias que queriam inventar, histórias que muitas vezes incluíam elementos das narrativas que eu havia lido para elas. Compreendi esses momentos como assentimentos das crianças para com a pesquisa e, numa das oficinas, após a leitura de outro trecho do livro *O Saci* (LOBATO, 2007), seguida de uma atividade de ilustração proposta por mim, quando eu perguntei se poderia levar os desenhos daqueles que quiseram fazer e a maioria disse que sim, o menino Marcelo, reconhecendo-me como pesquisadora, me entregou seu desenho e, espontaneamente, falou: *Você pode pesquisar o meu desenho* (Caderno de campo, 04/11/11).

O período das oficinas estendeu-se de setembro a dezembro, porém, também foi interrompido por feriados, provas da turma e imprevistos da parte da pesquisadora. Foram realizadas seis oficinas e um último momento de entrevistas/conversas coletivas, realizadas com cinco diferentes grupos da turma (cada grupo com um número de três a cinco participantes, além da pesquisadora e da bolsista que a acompanhava).

Desde o início, quando a pesquisa se direcionou para a pesquisa-intervenção, já era prevista a presença de outra integrante do Grupo de Pesquisa para acompanhar a pesquisadora, pois esta seria responsável por coordenar as oficinas, o que traria dificuldades para a realização dos seus registros escritos e fotográficos, no momento efetivo delas. Assim, as oficinas contaram com a presença da aluna de Pedagogia da UFRJ, Rejane da Silva Xavier, que observava, registrava suas impressões, gravava as falas das crianças e fotografava. No entanto, a pesquisadora, ao término de cada oficina, também registrava no caderno de campo as suas impressões e algumas falas das crianças ocorridas ao longo das interações vivenciadas.

Esse procedimento metodológico foi de grande valia tanto para registrar os eventos do campo, como para o momento em que comecei a me voltar para as suas análises. Ao observar o que acontecia durante as oficinas, Rejane, do seu ponto de vista, colocava sua voz nos registros que produzia, se tornando um *outro*, também sujeito da pesquisa, a ser ouvido e considerado. A busca do pesquisador pela compreensão de suas questões, como colocado anteriormente nas palavras de Corsino (2009, p. 13), *se faz na, pela e através da sua palavra e da palavra dos muitos outros (que são seus interlocutores)*. Ao observar e analisar os registros de alguns eventos, em busca de construção de sentidos, me surpreendi e alterei meu olhar, a partir da voz de Rejane, a partir da relação dialógica que se estabeleceu entre seu discurso e o meu, e que me proporcionou novas possibilidades de interpretação sobre o contexto vivido. Vejamos o início de um dos meus registros:

Cheguei cedo e organizei a sala. Neste dia vieram quase todos os alunos e os grupos contaram com 10 alunos cada. Não foi uma boa oficina. As crianças estavam muito agitadas e dispersas; quase não consegui ler nada do texto e acabei interrompendo a oficina antes do que eu havia previsto (Caderno de campo, 18/11/11).

Estas foram palavras que escrevi logo após o término da oficina daquele dia. Saí triste do campo, achando que não havia conseguido contornar as dificuldades que se apresentaram e que as crianças não tinham construído nenhuma experiência com a leitura. Mas de quem era essa avaliação e sentimento, afinal? Da pesquisadora que estava em campo para ouvir as crianças em interlocução com as narrativas ou da professora experiente que não pôde conter um grupo e realizar seus objetivos? Olhar para esse tipo de contexto, onde um adulto conta uma história dentro de uma escola para um grupo de crianças/alunos, como algo novo, aprendendo a suspeitar e olhar as situações que se apresentam por outro ângulo, nem sempre foi fácil para mim. Nem

sempre foi fácil suspender meu olhar cristalizado de professora para captar o olhar e as interações das crianças, nos momentos das oficinas.

Nesse sentido, o olhar de outro sujeito, de minha parceira de observações, Rejane, que só poderia olhar do seu lugar, de sua perspectiva, foi fundamental para captar coisas que eu não conseguia ver, dando outro acabamento ao evento. Ao receber seu registro, após alguns dias, qual não foi minha surpresa ao perceber, através de seu discurso e das falas registradas das crianças, que elas tinham estabelecido muitas relações com a narrativa, interagindo e construindo sentidos para ela ao longo de toda a vivência da oficina: momento único e irrepetível, mas que, a partir da leitura do registro de Rejane, pude revisitar e, nesse novo diálogo com ele, agora povoado também das “respostas” de minha parceira, meus sentidos atribuídos ao evento foram confrontados e acabaram por transformar minha compreensão. De acordo com Souza (2011), pensando de acordo com Bakhtin, *é impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam. Conceitos, valores e pontos de vista, advindos de lugares sociais e perspectivas diferentes, transformam-se mutuamente* (p. 7). Refletindo sobre esse procedimento metodológico para o registro das oficinas, penso que ele se configurou como algo fundamental para, no ato de pesquisar, conseguirmos construir conhecimentos. Mas como aconteciam as oficinas?

As oficinas partiam sempre da leitura de um livro de Lobato, mediada por conversas sobre a história e, ao término da narrativa, eram propostas atividades de desenhos/ilustrações ou recriações das partes lidas, através de dramatizações. Para fazer parte das leituras das oficinas, foram escolhidos trechos de dois livros: *Caçadas de Pedrinho* e *O Saci*. A escolha de *Caçadas de Pedrinho* aconteceu por ser uma narrativa com bastante aventura e apresentar os principais personagens crianças do Sítio, o que permitiria mais facilmente a identificação dos ouvintes com as personagens, contribuindo para o mergulho na história. O livro *O Saci* foi escolhido, pois apresenta cenas de medo, e que em geral atraem as crianças, além de personagens do folclore, alguns já conhecidos delas. Nas oficinas, procuramos também deixar espaços livres para a interação das crianças como os livros lidos e fantoches das personagens, trazidos pela pesquisadora.

Já a entrevista/conversa programada para acontecer no último encontro com as crianças, foi realizada em cinco pequenos grupos. Nesses momentos, tentamos captar não a fala isolada de cada criança, mas a cena dialógica que se estabeleceu entre a pesquisadora e as crianças, como uma conversa, na qual as perguntas lançadas

procuraram abrir espaços de interlocução entre as crianças, que trocavam ideias e negociavam sentidos sobre o assunto. As entrevistas/conversas foram gravadas em áudio, pois as filmagens não foram autorizadas pela direção da escola. De acordo com Salgado, Pereira e Souza (2009), ao referirem-se ao referencial bakhtiniano,

toda produção de conhecimento no campo das ciências humanas é um trabalho de *compreensão respondente*, ou seja, uma tensão permanente entre o *eu* o e o *outro*, na qual o pesquisador e seus interlocutores se implicam e se afetam incessantemente. Essa compreensão pressupõe diálogo e uma constante negociação de sentidos. Perguntas e respostas, para Bakhtin, não são categorias lógicas, mas acontecimentos que estão na vida, no campo das interações entre pessoas. Neste caso, entendemos com Bakhtin que a entrevista com crianças no âmbito da pesquisa pode ser vista também como uma espécie particular de acontecimento na vida, onde a compreensão dos temas em pauta se dá a partir de confrontos de ideias, negociação de sentidos possíveis de serem apresentados (p. 3).

O diálogo e a constante negociação de sentidos nas entrevistas/conversas, conforme colocado pelas autoras na citação acima, também se fizeram presentes nas oficinas, quando, por duas vezes, enquanto as crianças desenhavam ou mexiam livremente nos livros, me aproximei, travando com elas um diálogo/entrevista sobre a história ouvida naquele dia, gravando suas respostas/falas. Os momentos das entrevistas e dessas conversas gravadas me exigiram cuidado redobrado para não fazer interferências muito diretas no grupo de pesquisados: como entrevistá-los, deixando espaço para que eles, ao me responderem, negociassem sentidos, produzindo réplicas?

Acredito que no contexto da pesquisa na escola municipal, dialogismo e alteridade teceram as relações entre pesquisador e pesquisados, viabilizando troca de experiências e valores, e revelando a diversidade de vozes sociais inscritas no objeto do estudo. No Capítulo V, apresentaremos análises de eventos deste campo, procurando compreender as experiências e interações das crianças contemporâneas aos textos de Monteiro Lobato.

Campo II: Colégio Pedro II

Contexto e participantes

Procedimentos para a construção do material empírico

O campo do Colégio Pedro II foi escolhido devido ao conhecimento da pesquisadora sobre a especificidade do trabalho com a literatura proposto no currículo desta instituição. No Colégio Pedro II, a literatura é uma disciplina do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A aula de literatura acontece semanalmente, numa sala própria e tem duração de uma hora e trinta minutos. Em 2012, no entanto, devido a obras no colégio, as aulas foram dadas numa sala de aula comum, não coincidindo com a da própria turma. No projeto das aulas de literatura do Colégio Pedro II da Unidade estudada, a obra de Monteiro Lobato é sempre contemplada: do 1º ao 5º ano, em algum momento do ano e, de acordo com os projetos, livros do autor são lidos para, pelas e com as crianças. Assim, consideramos que esta seria uma possibilidade de observar a interação de crianças de idades diferentes com textos de Lobato, dentro de uma proposta estruturada (já desenvolvida há dez anos) de um trabalho contínuo com a literatura. Diante deste quadro, me perguntei: por que os textos de Lobato costumam ser incluídos no projeto de formação de leitores da escola? Como as crianças, nesse contexto, dialogam com a obra? Nesse sentido, além das observações que realizei em duas turmas da escola, também entrevistei a professora da aula de literatura e a coordenadora do projeto de literatura do Colégio Pedro II, como veremos no desenvolvimento deste item.

A escolha dos grupos a serem observados partiu do projeto que as turmas estariam desenvolvendo no primeiro semestre de 2012. Assim, iniciei minhas observações numa das turmas do 3º ano (turma 301), pois o projeto do ano, para a série, teria como linha temática a cultura popular brasileira e o primeiro livro a ser compartilhado com as turmas, seria *O Saci* (2007), de Monteiro Lobato. A outra turma escolhida foi a 103 (1º ano), pois dentro do projeto anual desta série – *Contar, Cantar e Brincar* – seriam lidas, ao longo do ano, diferentes partes do livro *Reinações de Narizinho*, de Lobato. Vale ressaltar que as turmas do 1º ano do Colégio Pedro II são compostas de forma diferente da maior parte das escolas, pois se configuram a partir de um sorteio, o que faz com que elas incluam alunos oriundos tanto das classes populares, quanto da classe média. Essa característica dá ainda maior relevância à escolha deste campo já que há uma diversidade cultural entre as crianças, o que, inclusive, pôde ser percebido na aproximação das crianças com a obra, pois várias delas já haviam entrado em contato também com os livros de Lobato, uma vez que as famílias, como algumas crianças mencionaram, possuíam a coleção do autor em casa.

Quando adentrei nesse campo, estavam previstas ainda observações nas turmas do 4º ano, porém, não foi possível realizá-las, já que, por conta das paralizações dos

professores, além de diversos feriados, o planejamento anual desta série precisou ser alterado. Assim, nos meses de fevereiro e março, observei uma turma do 3º ano (301), tendo participado de seis encontros com ela. Já as observações na turma do 1º ano (103), foram iniciadas no dia 4 de abril e estenderam-se pelo ano inteiro, pois eu só observava as aulas, nas quais estavam sendo lidos trechos da obra de Lobato escolhida para esta série – *Reinações de Narizinho* (2007b), mas que eram intercaladas por outras leituras, de autores diversos. Ao longo do ano, ocorreram treze encontros da turma com o livro *Reinações de Narizinho*, das quais eu pude observar nove. Sete no primeiro semestre, de abril a julho, e apenas dois no segundo semestre, quando as leituras lobatianas foram resgatadas: algumas no final de agosto e outras a partir do final de outubro. No segundo semestre, eu só pude voltar às observações em novembro, quando acompanhei as aulas finais do projeto.

É importante ressaltar que o tempo de observação neste campo aconteceu de forma muito diferente do ocorrido no primeiro campo. Na Escola Municipal, durante oito meses, procurei permanecer todo o turno com e entre as crianças de uma mesma turma, o que permitiu a observação não só das atividades com a literatura, mas de muitas outras situações.

No campo do Pedro II, as observações foram realizadas numa outra relação espaço-tempo: aconteceram sempre na mesma sala, nos momentos das aulas de literatura - uma hora e meia, uma vez por semana, e apenas nos períodos em que o projeto da turma envolvia leituras lobatianas. Mesmo assim, nas idas ao campo, procurei estar o máximo possível entre as crianças, sentando-me na roda com elas, conversando e trocando ideias sobre as histórias que elas (e eu) ouvíamos a professora contar, tentando, assim, me tornar uma *adulta atípica* (CORSARO, 2005). Nesse campo, as crianças me procuraram menos como professora, apesar de também me chamarem *de tia Sônia* e, por vezes, me pedirem alguma ajuda para ler ou escrever alguma coisa.

De uma forma geral, as crianças aceitavam bem a minha aproximação quando estavam lendo em grupos, como aconteceu no 3º ano, compartilhando comigo suas opiniões ou descobertas sobre as leituras que faziam, ou, como no 1º ano, me chamando para sentar na roda ao lado delas, para ouvir a história contada pela professora, ou me permitindo participar de brincadeiras, organizadas pela professora. Ao longo do trabalho de campo, principalmente com o 1º ano, apesar do espaçamento entre as observações, algumas falas das crianças mostraram que elas me viam como um adulto, que elas

sabiam ser professora, mas que, com certeza, exercia, na sala delas, uma atividade diferente se comparada a da professora: “*Pensei que a tia Sônia era mais uma aluna*” (fala de uma criança ao perceber que eu já estava sentada na roda para assistir a um DVD que seria exibido – Caderno de Campo, 09/07/12); “*Você não ouviu essa parte porque você faltou essas aulas*” (fala de uma criança, quando voltei a estar com a turma, já no final do projeto – Caderno de Campo, 12/11/12).

O trabalho de campo realizado no Colégio Pedro II aconteceu todo em 2012, quando a experiência no campo da escola municipal já havia sido vivenciada e concluída, e já estava sendo problematizada, no processo da pesquisa. Assim, uma das minhas primeiras preocupações foi tentar, assim que entrasse neste novo campo, esclarecer para as crianças o que eu estaria fazendo ali, porque eu registraria as falas delas, o que era fazer uma pesquisa e se elas aceitavam participar, deixando-me gravar e anotar suas falas. Nesse sentido, tive todo o apoio da professora e da coordenadora das aulas de literatura, profissionais que são também pesquisadoras na área da Educação e que abriram espaço para que eu conversasse com as crianças assim que cheguei a cada uma das turmas, contribuindo também com essa fala inicial, ressaltando para as crianças que eu não agiria ali como professora, e que meu interesse era compreender como elas interagem com as histórias lobatianas; fala que se repetiu em diferentes momentos, ao longo das observações nas turmas. Destaco um trecho da primeira conversa, com a turma do 1º ano:

Pesquisadora: O que vocês entendem quando eu digo que estou aqui para fazer uma pesquisa? Vocês sabem o que é uma pesquisa?

Cristina: Pesquisa é ver nos livros e aprender as coisas.

Pesquisadora: É isso mesmo. Mas o que será que eu vim pesquisar aqui?

Pedro: A nossa imaginação? Marcos: O nosso nome?

Pesquisadora: Eu quero saber o nome de vocês sim, claro. E também quero saber da imaginação de vocês, mas o que mais eu posso querer saber? O que vocês fazem aqui?

Joana: Literatura!

Márcia: A gente canta, ouve história, vê os livros...

Pesquisadora: Então. O que eu quero pesquisar, o que eu quero saber é sobre como vocês leem, se vocês gostam de histórias e o que vocês vão achar das histórias do Monteiro Lobato, do Sítio do Picapau Amarelo, que vocês vão conhecer a partir de agora.

Ricardo: Ah! Então você quer pesquisar sobre o que a gente acha do Sítio?

Pesquisadora: É. O que vocês pensam, o que vocês gostam, o que vocês não gostam... (Caderno de Campo, Colégio Pedro II, 02/04/12).

Este diálogo foi bem maior do que o destacado aqui. Por este fragmento é possível perceber como as crianças dialogaram como o tema pesquisa, mostrando também, em suas falas, que reconheciam o que faziam na aula de literatura, tanto em termos de vivência - *a gente canta, ouve histórias, vê os livros* –, quanto do pensamento sobre este fazer - *O que vocês fazem aqui?! Literatura!* Ouvir histórias e lidar com livros faz parte do que, conceitualmente, se entende (na escola e com as crianças), como literatura. As crianças sabem que estão numa aula de literatura, nomeada desta forma, e este conceito, assim como as práticas, objetivos e experiências com a leitura literária, somadas aos elementos que constituem e caracterizam a literatura e os livros (personagens, narrador, autor, capa, ilustração, entre outros), permeiam frequentemente as falas das professoras e são ressignificadas pelas crianças.

Logo na terceira observação que realizei no 1º ano, a professora iniciou um diálogo com a turma sobre leitura e imaginação e sobre as diferentes representações que a personagem Emília já teve em livros, TV e na confecção de bonecas. Fala também sobre o vestido de baile de Narizinho (que é descrito no texto), e que poderia ser pensado de diferentes maneiras pelos leitores. Durante esta conversa, André comenta: *quando você conta a história, dá pra pensar e imaginar coisas diferentes* (Caderno de Campo, Colégio Pedro II, 16/04/12).

No encontro anterior a este, a professora conta sobre a infância de Lobato, vivida em fazendas, seu gosto pela leitura e seu desejo de virar escritor. Ao longo do diálogo, lembra com a turma das personagens do Sítio que haviam sido apresentadas na primeira aula, e algumas de suas características:

Professora: Quem conta as histórias no Sítio?

Cristina: A Emília!

Professora: Não.

João: A Narizinho!

Professora: Não!

Pedro: O narrador!

Professora: É... O narrador também. Mas quem são aquelas duas que a gente falou na semana passada...

Crianças: A Dona Benta e a Tia Nastácia!

(Caderno de Campo, Colégio Pedro II, 09/04/12).

As crianças entendem que a professora pergunta sobre quem conta as histórias *no* Sítio, mas, o fato de não acertarem a resposta, leva João a indagar sobre quem conta as histórias *do* Sítio: para ele, o narrador. Chama minha atenção uma criança de seis anos, conhecer e usar o termo narrador, adequadamente, mostrando compreender seu significado. Porém, essa questão talvez possa ser justificada pelo fato das professoras

frequentemente usarem em suas falas, dirigidas aos alunos, diferentes termos e ideias que se referem a livros e leituras – *o ilustrador também é um leitor, ele também vai criar* (Caderno de Campo, 17/04/12) – o que provavelmente contribui para que tais termos e ideias sejam apropriados pelas crianças. Também há discursos sobre as experiências e as aprendizagens que a literatura poderia proporcionar ao leitor: porque lemos, o que podemos aprender, o que a nossa imaginação, na hora da leitura, permite experimentar – *formiga não fala!/ mas a gente está no reino da imaginação, lembram?* (Caderno de Campo, dia 25/06/12) -, entre outras reflexões.

Na entrevista coletiva que realizei com o 3º ano, como comentarei ainda neste item, depois das crianças já terem ouvido e/ou lido os livros *O Saci* (2007) e *Histórias de Tia Nastácia* (2009a), resgatei com a turma uma conversa que o menino Ricardo travara comigo, no primeiro encontro: *eu tenho todos os vídeos dos livros que a gente estudou aqui na escola. No 1º ano, foi o Reinações de Narizinho, no 2º acho que a gente não estudou o Sítio, e esse ano a gente conheceu o livro do Saci. No 4º a gente vai estudar o Monteiro Lobato?* (Caderno de Campo, 13/03/12). Na entrevista, resgatei esta conversa e perguntei o que eles achavam que *estudavam e aprendiam* com as histórias, nas aulas de literatura. As respostas foram se sobrepondo umas às outras⁴:

a gente aprende a ler, a estudar, a atuar os livros, a entender o livro, ajuda a descobrir como são as coisas da vida; a criar mais imaginações; na aula de literatura a gente aprende a ler *muito* e também no 1º ano a gente aprende a fazer teatro. Tia, quando a pessoa tá lendo parece até que ela entrou no livro, por causa da imaginação, por exemplo, a pessoa lê assim - a princesa estava com o príncipe -, aí a pessoa imagina que é o príncipe na história, e isso é muito maneiro. **E vocês acham que as histórias do Monteiro Lobato que vocês já conheceram ajudam vocês a aprenderem essas coisas que vocês falaram? (perguntei)** Sim! Sim! Ajuda a gente não ter medo dos mitos; entender como era antigamente; e também pra saber como eles faziam as histórias antigamente; ele também pega as histórias de outros livros, ele pegou a Madrasta, do Câmara Cascudo... eu não sei qual foi o primeiro..., acho que foi o Lobato e que o Câmara Cascudo copiou ele... **Vocês falaram sobre isso quando leram Histórias de Tia Nastácia, né? Quando a Teresa falou que o Lobato era um pesquisador de histórias populares... (comentei)** (Caderno de Campo, 10/04/12).

A compreensão das aulas de literatura como espaço de aprendizagem, onde se estudam e se aprendem coisas, deste e de outros tempos, assim como o olhar sobre a leitura literária como algo que promove a imaginação e dialoga com a vida - *ajuda a descobrir como são as coisas da vida* - é presente nas falas das professoras, e reverbera

⁴ Optamos por colocar as falas seguidas umas às outras, marcando em negrito as falas da pesquisadora.

nas das crianças. Nos constantes diálogos sobre o universo da literatura propostos nas aulas, desde o 1º ano, as reflexões tecidas não são apenas repetidas pelas crianças: vão sendo apropriadas e significadas por elas, adentrando também os seus discursos.

Para compreendermos melhor, do ponto de vista da escola, os objetivos que fundamentam o projeto das aulas de literatura do Pedro II, nas cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, e o porquê da inclusão dos livros de Lobato nesse processo, desde o início consideramos relevante realizar uma entrevista com a professora das turmas observadas e com a coordenadora (também professora) do projeto, porém esta só aconteceu ao final de todas as observações, já em dezembro de 2012. Optamos por uma entrevista semiestruturada, pois pretendíamos que ela se desenvolvesse de forma dialógica, aberta ao confronto e à negociação de sentidos entre as entrevistadas e a pesquisadora. Como todas as observações nas turmas já haviam ocorrido, ao longo da entrevista, no diálogo com os discursos/respostas das entrevistadas, pude recorrer a elas, ampliando as possibilidades de interlocução com as professoras e de compreensão sobre minhas questões de pesquisa.

Porém, não é objetivo da pesquisa, analisar os discursos das professoras, a não ser quando estes interferirem diretamente na interação das crianças com as leituras lobatianas, através das práticas que elas elegem para mediar a leitura das crianças, e que será possível perceber nas análises dos eventos, no Capítulo V da dissertação. Neste capítulo inicial, trago algumas falas das professoras para justificar a escolha deste campo e as possibilidades para análise que vislumbrei encontrar nele.

Quanto aos objetivos da existência de uma aula de literatura, no projeto de formação de leitores da escola, as professoras ressaltam:

O objetivo principal é ser um espaço privilegiado para o texto literário, porque a gente sabe que nem sempre isso é possível na sala de aula. [...] Acreditamos muito na importância do texto literário para a formação da subjetividade, da criatividade, para a formação da consciência do sujeito, da identidade [...] nós fomos vendo que a literatura é uma área do conhecimento muito específica, voltada para as artes, para a dimensão estética da palavra, mas precisa estar o tempo inteiro dentro da escola, também *linkada* a outras formas de conhecimento. Sendo que precisa de um espaço e de um momento para sua natureza específica ser trabalhada de maneira integral (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, dia 03/12/12).

Sobre a inclusão da obra de Lobato, nas aulas de literatura (que em 2012, após as discussões sobre o racismo em alguns de seus livros, precisou ser debatida com os pais, para responder às suas preocupações), indagam sobre sua importância histórica, sobre

sua qualidade literária, que abre espaços para o imaginário e, nas suas questões polêmicas, para diferentes reflexões, e sobre a linguagem, que mesmo apresentando dificuldades aos leitores de hoje, deve ser apropriada aos poucos:

Professora/coordenadora: Dentro da nossa proposta de conhecer autores brasileiros, Lobato é uma referência. É um marco na literatura e eu acho que existem mais benefícios do que malefícios trabalhar com a obra dele. E inclusive o que tem de ruim, de negativo, tem que ser trazido pra se discutir, não é para abafar.

Pesquisadora: o que você poderia dizer do que são os benefícios?

Professora Joyce: eu acho que é essa vida, essa permissão de sonhar, de concretizar, de ver a realidade de outra forma... Brincar com as coisas...

Professora/coordenadora: E eu acho também que é a qualidade do texto. É um texto brasileiro, tem nossa marca, uma identidade, eu acho que não tem como não trazer Lobato. Muitos dizem assim: um texto de quase cem anos, eles leem ainda? Leem de outra maneira, mas leem. Eu acho um texto primoroso, e a gente vai contanto, lendo fragmentos e contando do nosso jeito outros pedaços [...] E a gente vê que eles vão até o livro, buscam (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12).

Ao longo da entrevista, as professoras tocaram em diferentes questões que permeiam o desenvolvimento do projeto, do 1º ao 5º ano, diferenciando práticas para o compartilhamento da leitura da obra lobatiana, de acordo com as possibilidades de compreensão e de interação das crianças, nos diferentes anos do Ensino Fundamental, apontando também as dificuldades que costumam aparecer e as estratégias que elas criam para ultrapassá-las. Nas análises dos eventos deste campo, poderemos perceber como as questões de mediação atravessam a escolarização da literatura infantil e como interferem na interação das crianças com os textos lobatianos. De uma maneira geral, através das colocações das duas professoras, compreendemos a defesa da leitura da obra, e a responsabilidade que esta escola assume em apresentá-la às crianças de hoje:

a gente também tem uma visão de futuro. A gente mostra a obra original, mostra as coleções, com a ideia de que eles vão ter o Lobato como referência, e em algum momento vão voltar a ele [...]. A gente quer é formar a experiência deles. Fecundar, na verdade, essa experiência deles, para que eles levem aquilo como rastro (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, dia 03/12/12).

Neste campo, escolhemos como procedimentos e instrumentos para a construção do material empírico: i) a observação participante, a fim de conhecer ações, interações, práticas, valores e as produções que circulam entre as crianças e adultos nesta instituição, especialmente na leitura da obra de Lobato; ii) entrevista coletiva/roda de

conversa com a turma do 3º ano; iii) entrevista com as professoras (cujo objetivo acabamos de explicitar) .

Nas observações participantes, procurei voltar meu olhar para as interações e diálogos que as crianças estabeleciam com a obra de Lobato, durante sua escuta e/ou leitura. Nesse sentido, observei também como as práticas de leitura eleitas pela professora para promover a aproximação entre as crianças e a obra interferiam nesta interação. Ao longo dos encontros com as duas turmas, busquei sempre conversar com as crianças, compartilhando de suas observações e experiências suscitadas pelas histórias, deixando que minhas impressões sobre elas também aparecessem. Nos registros do caderno de campo, tentei anotar, prioritariamente, as falas dos sujeitos da pesquisa e o que conseguia observar do contexto e ambiente em que ocorriam; por vezes, também gravei em áudio e fotografei as crianças, no intuito de captar melhor suas falas e gestos.

Mesmo que minha observação, neste campo, tenha se dado com intervalos nem sempre regulares e apenas nos momentos em que as aulas de literatura ocorriam, foi possível perceber algumas ações, práticas, valores e produções que circulam entre as crianças e adultos, nesta instituição, no que se refere à experiência com a leitura literária: a escola possui uma biblioteca e as professoras estimulam os alunos a procurá-la para pegar livros emprestados (o que as crianças fazem regularmente), indicam e conversam sobre eventos culturais e literários na cidade, abrem espaços nas aulas para as crianças comentarem sobre livros que conheceram fora da escola, convidam autores que elas leram para visitar a escola, entre outras ações que tentam ampliar as trocas entre as crianças.

Diante do contexto encontrado, não considerei necessário realizar oficinas, pois as práticas de leitura neste campo já provocavam as crianças a vivenciar diferentes experiências com a leitura e com a literatura lobatiana. Nesse sentido, pude observar, em diferentes aspectos, as interações das crianças com a obra, o que possibilitou a construção do material empírico, a ser analisado no Capítulo V.

A entrevista/conversa com a turma do 3º ano, como mencionamos ter acontecido, foi realizada na tentativa de dialogar um pouco mais com as crianças sobre questões que me chamaram a atenção nas observações feitas, sobre a identificação com os personagens e sobre a impressão delas a respeito do momento da leitura do livro *O Saci*, pois quando fui autorizada a iniciar as observações neste campo, a leitura propriamente dita deste texto já havia acontecido. Quando cheguei, a turma ainda

vivenciava o projeto, assistindo ao vídeo da história, comparando-o à leitura do livro, e entrando em contato com outras narrativas sobre o personagem saci. Os livros de Monteiro Lobato apresentados a esta turma foram *O Saci* e *Histórias de Tia Nastácia* (cujo processo de leitura, foi possível acompanhar por inteiro), pois ambos abordam a cultura popular e foram escolhidos pela escola também por trazerem este tema – programado para orientar as leituras do 3º ano.

As análises do campo do Pedro II, assim como as do campo da escola municipal, serão apresentadas no último capítulo da dissertação, não para comparar os campos, como já esclarecemos, mas para, na sua diversidade, oferecer diferentes possibilidades de análise, que acreditamos poder contribuir para responder a uma das questões colocadas por esta pesquisa: como as crianças de hoje dialogam com a obra de Monteiro Lobato?

CAPÍTULO II

Por que ler Lobato hoje?

2.1 - Lobato: um clássico da Literatura Infantil Brasileira

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

ITALO CALVINO, 2007, p. 11.

A obra de Lobato pode ser considerada um clássico de nossa literatura infantil? Para refletir e tentar responder a esta questão, parto das palavras de Calvino, trazendo também outros autores para o diálogo. A obra de Lobato vem sendo estudada por muitos pesquisadores há várias décadas, e diversos especialistas se referem a ela como o grande marco de mudança na produção de uma literatura voltada para a infância. Diferentes pesquisas apontam para sua qualidade literária, assim como para o encanto que ela foi capaz de provocar em diversas gerações de crianças brasileiras, tendo deixado marcas em muitos sujeitos com quem dialogou e nas culturas que atravessou.

Destaco dois exemplos de pesquisas que reiteram esta afirmação. A primeira é o trabalho realizado por José Roberto Whitaker Penteado no livro *Os Filhos de Lobato* (1997), e fruto de sua pesquisa de doutorado. A ideia do autor era avaliar o possível impacto da obra infantil de Lobato sobre seus leitores, quando adultos. Leitores que ele denominou de “Os Filhos de Lobato” – centenas de brasileiros que, entre as décadas de 1930 e 1950, tiveram como principal leitura infantil e juvenil a obra de Monteiro Lobato. Sua extensa pesquisa, evidentemente, não poderia mapear todos os leitores do período citado, mas através de um número expressivo de questionários e entrevistas presenciais realizadas, foi possível perceber as marcas deixadas em muitos destes leitores e as influências sofridas por eles, na construção de suas opiniões, escolhas e ações. Vejamos alguns exemplos retirados dos depoimentos:

“Desenvolveu meu espírito de aventura, deu asas à minha imaginação, mostrou-me que nada é impossível” (AD, executivo de estatal); *“Mais importante foi a visão de que criança é gente, menor e menos experiente que os adultos, mas gente, com quem se pode falar e conversar sobre tudo”* (PR, artista plástico); (PENTEADO, 1997, p. 302 a 312).

“Primeiro assinalei a opção influenciou pouco. Depois de responder ao questionário, apaguei, para assinalar bastante, porque ao constatar o que havia ficado gravado em minha memória,

fiquei surpresa. Os conceitos de Monteiro Lobato estão enraizados em mim” (LS, socióloga); (PENTEADO, 1997, p. 302 a 312).

“Considero-me influenciada por Lobato, sim. (...) O tempo que eu passei no Sítio, de alguma forma, me fez tomar conhecimento de uma série de questões: a questão da brasilidade (...) uma série de informações e sentimentos que a escola não me passava, mas que foram passados por Lobato” (IS, professora universitária e antropóloga); (PENTEADO, 1997, p. 302 a 312).

“Não tenho nenhuma dúvida, tenho absoluta certeza, de que a leitura de Lobato naquela época – e talvez a releitura, mais adiante – tiveram influência no meu pensamento político” (CJ, advogado e publicitário). (PENTEADO, 1997, p. 302 a 312).

Para José Murilo de Carvalho, autor do prefácio da primeira edição do livro *Os Filhos de Lobato* (PENTEADO, 1997), há reconhecimento entre os entrevistados de que os temas propostos nas entrevistas eram relevantes na obra de Lobato, porém, na leitura dos depoimentos, fica também claro que não há nenhuma interpretação unívoca do sentido das fábulas lobatianas. O que marcou para um leitor, necessariamente não marcou para outro, como não poderia deixar de ser, uma vez que somos todos diferentes e únicos.

Através de entrevistas publicadas em meios de comunicação e cartas de leitores escritas ao próprio autor, poderíamos ainda levantar muitos outros depoimentos que explicitam diferentes influências que a leitura da obra de Lobato exerceu sobre seus leitores ao longo do século XX, mas nos deteremos sobre a pesquisa de doutoramento de Eliane Debus - *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido* (publicada em livro em 2004), que muito contribui para entendermos a obra como um clássico que deixa marcas nos sujeitos e rastros na cultura. Em sua tese, a autora investiga as correspondências de Lobato com seus leitores – crianças e adultos – *e suas declarações redigidas ao calor da leitura* (Debus, 2004, p. 113), além de pinçar da memória de diferentes escritores, não só depoimentos quanto à influência que sofreram como sujeitos/leitores, na identificação com as personagens, suas ideias e ações no mundo, mas também, para alguns, as influências que os levaram a querer escrever literatura infantil. É o caso da consagrada escritora Ruth Rocha que declarou, para a pesquisa de Debus (2004), que devia a Lobato a sua propensão de escrever para crianças: *se resolvi escrever só para crianças foi só por causa dele, tamanha influência que teve na minha infância.* (p.123).

Os livros de Lobato marcaram muitas pessoas, entre elas, algumas que fizeram da escrita o seu ofício, e algumas ainda que, nesse ofício, entremearam aos seus textos ficcionais (memorialistas ou não), lembranças de leituras do Picapau Amarelo - experiências que marcaram suas infâncias, deixaram desejos e que se renovaram nas

suas criações literárias. Como exemplifica Debus (2004), este é o caso de Clarisse Lispector, no conto *Felicidade Clandestina*; Fernando Sabino, no romance *O Menino no Espelho*; Ana Maria Machado, em *Amigos Secretos*, e Luciana Sandroni, em *Memórias da Ilha* (essas duas últimas narrativas infanto-juvenis). Cada um da sua forma, os quatro autores ou trazem o universo do Picapau Amarelo, com seus cenários e personagens, ou exploram a experiência pessoal com a leitura dos livros de Lobato, para fazerem parte de suas narrativas. Ao retomarem a experiência das leituras lobatianas vividas na infância, também fazem o passado e o presente se entrelaçar e seus textos ficcionais, decorrentes desse encontro, podem ser lidos como testemunhos de leitura, como explica Debus (2004), já que tematizam a relação texto e leitor.

Volto a Italo Calvino (2007), no seu livro *Por que ler os clássicos?*, para destacar uma de suas definições que qualificariam um livro como clássico e que, baseado nas considerações tecidas até aqui, reafirma a colocação de que a obra de Lobato poderia ser considerada um deles: *Clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual* (Calvino, p. 10).

As pesquisas de Debus (2004) e de Whitaker Penteado (1997), trilhando caminhos diferentes, apontam para a questão levantada por Calvino. Os livros de Lobato se tornaram inesquecíveis para milhares de leitores, se ocultando *nas dobras da memória* de muitos deles, podendo reaparecer em novos escritos e deixando marcas na cultura. É o caso, por exemplo, da boneca Emília – modelo revolucionário de personagem-criança, criada pela imaginação lobatiana, e que não só influenciou centenas de leitores no seu modo de ser e de estar no mundo, como mostram as pesquisas citadas, como fez surgir no cenário da própria literatura infantil, novas personagens irreverentes e ativas como ela, capazes de pensar, imaginar e mudar o mundo.

Sandroni (1987) destaca que a partir dos anos 1970, impulsionada pela lei 5692 de reforma de ensino, que obrigava a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas de 1º grau (atual Ensino Fundamental), a produção da literatura infantil brasileira cresceu rapidamente. A autora explica que, se por um lado, esse fato fez surgir textos muito direcionados aos objetivos escolares, deixando a experiência estética em segundo plano, por outro, *propiciou um clima favorável ao aparecimento de autores que voltando às raízes lobatianas vêm produzindo obras que, sem perder de vista o lúdico,*

o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e poética, tematizam os atuais problemas brasileiros levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica (p. 61).

As obras de Lobato marcaram várias gerações de leitores e deixaram marcas na produção cultural para a infância no Brasil, mais especificamente no campo da literatura infantil. Hoje contamos com uma produção literária para a infância premiada internacionalmente e muitos autores que se dedicam a escrever para as crianças também se declaram, informalmente, “herdeiros de Lobato”, seja no modo de pensar e conceber a criança, acreditando na sua inteligência e sensibilidade e por isso dando voz aos seus pontos de vista; seja na possibilidade de explorar todo tipo de tema nas suas criações literárias; seja na aposta em uma linguagem que tenha liberdade de explorar e brincar com as palavras, além de abrir espaços de interrogação, imaginação e reflexão para o leitor dialogar no ato de sua leitura.

No debate sobre a definição de uma obra como clássico da literatura e sobre a importância de conhecê-los, a escritora Ana Maria Machado, no seu livro *Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo* (2002), também apresenta instigantes contribuições. Em primeiro lugar a autora traz a ideia do clássico como um patrimônio que guarda as experiências anteriores da humanidade, como um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito. Por isso, segundo Machado (2002), não tomar posse e provar desse legado seria um desperdício. A autora também traz a ideia da leitura, e da leitura dos clássicos, como uma forma de resistência a uma sociedade na qual o estímulo constante ao consumo preenche grande parte do tempo e do interesse das pessoas: abrir um tempo para a leitura seria abrir um tempo para *refletir e pensar em possibilidades diferentes de vida por meio da experiência de viver simbolicamente uma infinidade de vidas alternativas junto com os personagens de ficção e, dessa forma, ter elementos de comparação mais variados* (p. 19). A leitura, assim com a leitura dos clássicos, é entendida pela escritora como uma viagem que transporta o leitor para o desconhecido, para outros tempos e espaços, para o encontro e descoberta do outro.

Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos, afirma a escritora, *mas talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá* (p.19). Não um prazer passageiro, de puro entretenimento, mas o *prazer de decifração, da exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade* (p. 21).

Ao longo de seu livro, Ana Maria Machado passeia por vários livros considerados clássicos da literatura e dedica um capítulo inteiro para analisar o que ela

denomina de *Clássicos Infantis Mesmo*. Vários são os exemplos de clássicos universais que não foram escritos para as crianças, mas que caíram no gosto delas, como *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, entre outros. Neste capítulo, no entanto, a autora se dedica a analisar obras criadas especialmente para as crianças e que de fato encantaram diferentes gerações, tornando-se eternas. É o caso de alguns livros escritos a partir da segunda metade do século XIX e que, devido às suas qualidades literárias, conquistaram também leitores de outras idades, atravessaram o tempo e frequentemente são revisitados por linguagens como o cinema, o teatro e os quadrinhos. Não se tratam apenas de “livrinhos para crianças” dispostos a dar alguma lição e, eventualmente, divertir, como explica Machado (2002), mas obras que abrem um mundo de possibilidades para a interação dos leitores. São textos que inovam apresentando o ponto de vista infantil diante da realidade, explorando situações inesperadas e trazendo situações em que a solidão, o abandono, as angústias infantis, os medos e as dificuldades de crescer não são escondidos do leitor, mas sim tratadas de forma sensível. A ironia, a sátira e a crítica à sociedade também estão presentes nestas obras, assim como o mundo cotidiano das crianças, repleto de fantasias vividas com seus brinquedos e brincadeiras, além de personagens capazes de despertar ternura, admiração, boas gargalhadas e muitas possibilidades de identificação por parte dos leitores. *Alice no País das Maravilhas* (L. Carroll), *As Crônicas de Nárnia* (Lewis), *As Aventuras do Ursinho Puff* (Milne) são algumas das obras analisadas por Machado (2002), mas a autora se detém mais longamente sobre três clássicos que também nascem entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX e que confirmam a importância dessas décadas para o encontro entre as crianças e a literatura. São elas *As Aventuras de Pinóquio* (C. Collodi), *Peter Pan* (J. Barrie) e os livros de *Monteiro Lobato* – histórias infantis que se libertaram da pedagogia estreita, das fábulas moralistas e de textos que, para ensinar, ameaçavam. Uma das características que marca a inovação e diferença nessas obras é a presença da fantasia que irrompe no cotidiano e convive com o real. Para Machado (2002),

Essa fantasia que irrompe no cotidiano e que convive perfeitamente com o real é uma das marcas que permite aos clássicos dessa época fundar a literatura infantil e lançar as sementes que irão consolidar todo o fértil desenvolvimento do gênero, que virá em seguida (p. 120).

Em meio ao universo imaginário, pode-se apresentar qualquer tipo de tema, por mais denso que pareça. É o que acontece em *Peter Pan* (J. Barrie) que, como sublinha Ana Maria Machado (2002), não é uma história sobre um menino que não quer crescer,

mas sobre um menino que não consegue crescer e que sofre esse drama na sua vida cotidiana. Ao analisar o livro de James Barrie, a escritora também observa que a obra é povoada de ecos de outros clássicos do acervo cultural constituído pelas narrativas literárias. Elementos da Mitologia Grega, das histórias de piratas, dos relatos realistas de crianças abandonadas, dos contos de fadas fazem parte da narrativa de Barrie, que celebra ainda, neste seu texto, o próprio ato de contar histórias como a chave para resolver muitos problemas do mundo. Para a autora, toda literatura se faz em cima de um diálogo com as obras anteriores, de um contágio daquela escrita com os livros lidos pelo autor: *Os textos sempre trocaram referências entre si, conversaram uns com os outros nas leituras de cada indivíduo que se aproximou deles, de cada autor que os criou* (Machado, p.127). Monteiro Lobato é uma comprovação desse fenômeno. Incorporou em sua obra infantil diversos personagens de famosos clássicos da literatura infantil, como Peter Pan, Pinóquio e Dona Carochinha, e da literatura universal - como Dom Quixote, o Minotauro, o Barão de Munchausen, entre outros - e, como personagens, os fez dialogar e viver novas aventuras com a turma do Picapau Amarelo.

Lobato também se preocupava, como assinalado na introdução deste texto, com a difusão da leitura e com a ampliação do repertório cultural de seus leitores. Assim, foi também tradutor de obras como *Alice no País das Maravilhas* e *Pinóquio* (que depois também adentraram as narrativas do Picapau) e escreveu livros em que reconta, dentro do universo do Sítio e na voz de Dona Benta, clássicos como *Peter Pan* e *Dom Quixote*, além de misturar às suas diversas aventuras personagens do mundo das Fábulas, dos Contos de Fadas, da Mitologia Grega, das Mil e Uma Noites, entre outros.

A obra de Lobato, para Machado (2002), se coloca no mesmo patamar de qualidade dos demais clássicos infantis por ela analisados. Através de um universo onde realidade e fantasia convivem com naturalidade, o autor reafirma a todo o momento a crença na inteligência da criança e encontra espaços para apresentar uma grande diversidade de temas, além de dialogar com outros clássicos, numa trama de textos e personagens que se entrelaçam, reafirmando o caráter polifônico da obra, contribuindo ainda para a ampliação do repertório cultural dos leitores.

Como já afirmou Machado (2002), os textos sempre trocaram referências entre si: na produção literária atual, muitas são as obras para a infância que buscam conversar com os clássicos, o que leva a escritora a colocar importante questão: será que corremos o risco de em pouco tempo vivermos *o pesadelo de gerações que não conseguem entender a literatura atual porque não conhecem os clássicos que a precederam?* (p.

126). Esta é uma questão que me inquieta e que me leva novamente às palavras de Calvino (2002), quando este aponta a escola como possível mediadora entre os clássicos e as novas gerações:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos (p.13).

Acredito que os clássicos não precisam ser lidos na escola apenas por obrigação, por respeito ou por direito. Mas também não serão lidos unicamente por amor. Como afirma o autor, à escola cabe apresentar vários clássicos para que cada leitor possa escolher os seus clássicos. De fato, uma das funções da escola é apresentar, promover e democratizar os saberes produzidos socialmente, garantindo o acesso a bens culturais construídos historicamente pela humanidade. Trazer os clássicos da literatura infantil para as crianças no processo de sua formação leitora é, pois, uma forma de garantir esse acesso. Mas, como aponta Geraldi (2011), num texto em que se apoia em conceitos do filósofo Mikhail Bakhtin para pensar a ação educativa, *no mundo da vida estamos sempre calculando possibilidades e escolhemos uma delas no leque que se nos apresenta em função do futuro (acabamento provisório) de que temos memória* (p.8). Ou seja, daquilo que imaginamos e projetamos para o futuro. Para Geraldi, se pensarmos a educação numa perspectiva bakhtiniana, o compromisso da escola com o passado (nesse caso, com os clássicos) não pode ser apenas o de preservação do conhecimento e de sua transmissão para as novas gerações no intuito de se manter igual em si mesmo, mas, ao contrário, esse compromisso deve ser com o presente e com o futuro: *o passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele determina* (BAKHTIN apud GERALDI, 2011, p.8).

Pensando no trabalho com a leitura dos clássicos na escola, tomando o aluno não como um objeto a ser preenchido, mas como um sujeito que se constitui socialmente na relação com o outro, entendo e acredito que o leitor, inserido em seu próprio contexto histórico e cultural, pode, no diálogo com as obras consideradas clássicas, encontrar caminhos para trocar experiências e reler a própria realidade. Conhecer os clássicos não apenas para preservá-los, mas como forma de fazer dialogar passado, presente e futuro. E isso, acreditamos, pode ser feito de forma compartilhada e significativa para os leitores em formação, como essa pesquisa se propõe a investigar.

2.1.1 – Os clássicos e a escola: no currículo e nas pesquisas

Pensar na leitura dos clássicos na escola nos leva também ao encontro dos debates sobre currículo, cultura e conhecimento escolar. Moreira e Candau (2007) no texto *Currículo, Conhecimento e Cultura*, procuram esclarecer os sentidos da palavra cultura ao longo dos tempos, acreditando que tal esclarecimento pode contribuir para a discussão das relações entre currículo e cultura: entre eles destacam *um significado que tem tido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral* (p. 26) e que toma a cultura como prática social. Não se trata mais do que a cultura é, mas do que a cultura faz:

Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (2007, p.27).

Corsino (2010b), baseada em Forquin, levanta reflexões sobre as inter-relações entre educação e cultura, afirmando que *a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...]*, e, por isso, *a escola é a instituição oficialmente encarregada de organizar, selecionar, decantar, adaptar elementos da cultura para serem transmitidos às novas gerações* (p.22). A ação docente, dessa forma, tem papel relevante no processo da construção do currículo e na maneira como aquilo que for selecionado pode vir a ser discutido e formalizado na prática pedagógica. Corsino (2010b) sublinha que *ao pensar o como, a escola reorganiza didaticamente os saberes, faz transposições didáticas dos saberes eruditos, elege substitutos didáticos da cultura social de referência, produzindo os conhecimentos escolares* (p. 22).

Moreira e Candau (2007), ao discutirem conhecimento escolar e sua inclusão nos currículos, afirmam que são relevantes e *indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao aluno uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural* (p. 21).

Podemos então compreender a literatura como um conhecimento escolar? Compreendendo a literatura como linguagem artística que, ao apresentar diferentes visões de mundo, pode contribuir para o diálogo do aluno/leitor com a realidade,

possibilitando ainda a ampliação de seu universo cultural, penso que sim. Talvez um conhecimento de natureza diferente de outros conhecimentos escolares, como os Parâmetros Curriculares de 1997 apontarão a seguir, mas ainda assim uma forma de refletir e compreender a realidade em que vivemos.

A relação entre literatura infantil e escola data de muito tempo atrás. Sua origem está diretamente ligada às mudanças na estrutura social do século XVIII, quando a burguesia se consolida como classe social, como explicam Lajolo e Zilberman (1985), *apoiada num patrimônio que não se mede mais em hectares, mas em cifrões* (p. 16). Nesse novo contexto, a criança passa a ocupar lugar de destaque no cenário familiar, uma vez que é necessário instrumentalizar os jovens para que se tornem adultos de sucesso. Apostar na educação das crianças, no seu futuro, passa a ser a meta principal dos pais e a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade. É nesse cenário que se dá o surgimento da literatura infantil como gênero literário: a literatura infantil traz fortes marcas desse período, já que foi acionada para converter-se em instrumento pedagógico para a educação das crianças, endossando fortemente os valores da burguesia da época.

Desde então a literatura transita no espaço escolar, ora de forma a continuar ressaltando uma função puramente pedagógica e/ou moralizante, ora ganhando um status artístico, promovendo o diálogo dos alunos/leitores com o mundo que os cerca, podendo abrir-se a muitas interpretações do real. De uma forma ou de outra, o fato é que a literatura infantil tem um lugar legitimado nos currículos escolares, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

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

Entendo que a leitura literária e sua escolarização estão defendidas nesse documento oficial do governo brasileiro, no qual ela é vista como uma forma específica de conhecimento. De acordo com Soares (1999), não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes. A literatura infantil, desde seu surgimento, faz parte dos currículos escolares e, como qualquer outro saber, também sofre um processo de escolarização. O que nos cabe investigar nessa pesquisa é como a

escola, ao selecionar conhecimentos relevantes para adentrarem o currículo, tem concebido o trabalho com a leitura literária. Nesse caso, cabe a pergunta que também perpassa a proposta desta dissertação: o trabalho com a literatura infantil na escola costuma incluir a leitura dos clássicos infantis? A obra de Lobato vem sendo contemplada dentro destas escolhas? Como vimos no primeiro capítulo, ao apresentar o campo do Colégio Pedro II, esta é uma escola que aposta em tal escolha, investindo numa escolarização que não só se preocupa em apresentar a obra lobatiana para preservá-la, mas que acredita na sua possibilidade de diálogo com as crianças de hoje, permitindo também a construção de significados diversos.

No campo da escola municipal, as crianças também tiveram acesso à obra, porém, não por escolha da escola e sim pelo encaminhamento da pesquisa que se propôs a investigar as possibilidades de interação dos leitores crianças de hoje com a obra de Monteiro Lobato, embora, na turma observada, algumas crianças tenham afirmado já terem tido contato com a obra em anos escolares anteriores: *vocês já tinham ouvido falar desses personagens? / Já, a tia Andréia contava pra gente no ano passado* (Caderno de Campo, Escola Municipal, 22/11/11).

Assim, adentrar o campo escolar para observar e ouvir as crianças em diálogo com a obra de Lobato foi o que me moveu em direção aos objetivos desta pesquisa. Como se dão as interações das crianças com a obra? O que suas falas e gestos apontam para compreendermos tais interações? Numa revisão bibliográfica sobre o tema, encontramos poucos trabalhos que abordam o encontro dos leitores crianças da atualidade com a obra de Monteiro Lobato, o que também justifica a proposta desta pesquisa.

Ao longo das últimas décadas, a obra infantil de Lobato vem sendo estudada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em diferentes análises que apontam e detalham suas inúmeras características inovadoras e que lhe conferem qualidade literária. Na revisão de literatura encontramos inúmeras dissertações e teses, no portal da CAPES e no IEL-UNICAMP (mais de 40 trabalhos, produzidos na última década e alguns na década de 1990) sobre a obra de Lobato, porém, poucas com foco na interação dos leitores crianças com ela. São contribuições dos campos da Teoria Literária, da Comunicação Social, da Sociologia, da Pedagogia, da Filosofia, porém, na maior parte dos estudos, as análises perpassam o “de dentro” da obra e não o seu encontro com o leitor.

Dessa forma, há várias dissertações e teses que abordam a concepção e representação da infância na obra lobatiana, assim como temas que giram em torno da leitura, inclusive a recepção dos personagens do Sítio a obras literárias, como é o caso da dissertação Socorro Edite Oliveira Acioli Martins - *De Emília a Dona Quixote - uma aula de leitura com Monteiro Lobato* – defendida em 2004, na Universidade Federal do Ceará e que aborda como a personagem Emília interage com a leitura do clássico Dom Quixote, narrado por Dona Benta nos serões do Sítio. Porém, a maior parte das dissertações e teses encontradas nos portais citados não lança diretamente o olhar sobre o leitor real no contato com a obra de Monteiro Lobato. As pesquisas de doutorado de Debus (2004) e de Penteado (1997), citadas na justificativa deste projeto, trabalham com a recepção do leitor, mas não com as crianças contemporâneas e nem no contexto escolar. Várias dissertações encontradas se debruçam sobre a representação da infância através das personagens crianças protagonistas da obra como, por exemplo, a de Luciana França A. da Silva – *Representação da Infância em Monteiro Lobato* (UNESC - 2008). Outras procuram relacionar e comparar a representação da infância nas obras infantis e adultas do autor. É o caso da dissertação de Cilza Carla Bignotto (UNICAMP - 1999) - *Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Encontramos também as que procuram analisar aspectos políticos, ideológicos e filosóficos, além do ato de ler e das adaptações televisivas da obra. A dissertação de Antonella Flavia Catinari – *Monteiro Lobato e o projeto de Educação interdisciplinar*, defendida em 2006, na Faculdade de Letras da UFRJ, aborda a questão da escola, na medida em que procura discutir o projeto literário-pedagógico contido na obra infantil de Monteiro Lobato, mas seu foco não é o leitor real e sim a própria obra do escritor, na qual o engajamento do autor a questões ligadas à modernização da educação torna-se perceptível. Já a dissertação de Adriana Silene Vieira - *Um Inglês no Sítio de Dona Benta - Estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana*, defendida em 1998, na UNICAMP, analisa questões referentes às adaptações de clássicos feitas por Lobato/Dona Benta no universo do Sítio, trazendo questões para se pensar o encontro dos leitores com os clássicos, mas, mais uma vez, unicamente por dentro da obra.

Das trinta dissertações ou teses selecionadas por se aproximarem dos temas que perpassam as questões desta pesquisa, uma problematiza bem claramente o diálogo das crianças contemporâneas com uma obra de Lobato. Trata-se da dissertação de Fernanda Guollo, defendida na Universidade do Sul de Santa Catarina, em 2011, intitulada A

Recepção Leitora de Dom Quixote das Crianças: da Prosa às histórias em quadrinho, na qual as análises procuram discutir a recepção do leitor criança de hoje quando em contato com o texto de Lobato em comparação ao contato que também estabeleceram com a mesma obra, adaptada para a linguagem dos quadrinhos.

Como mencionado anteriormente, defendo a leitura da obra de Lobato entre as crianças contemporâneas, pois considero que ela possa ser uma experiência significativa na sua formação, enquanto sujeitos/leitores, abrindo espaços de interrogação, de imaginação e de diálogo com a realidade. Porém, como estudiosa da obra de Lobato, tenho tido a oportunidade de estar com muitos professores que trabalham com a formação de leitores e que desconhecem por completo a obra de Monteiro Lobato. Mesmo assim, acreditam na impossibilidade de levá-la a seus alunos, apostando na incapacidade das crianças de dialogarem com uma obra criada há tantas décadas. Problematizar esta questão vem sendo motivo de muitos anos de trabalho dedicados a divulgar a obra de Lobato entre professores.

Acredito que esta pesquisa, ao se debruçar sobre questões que envolvem infância e leitura, possa ainda lançar algumas luzes sobre a obra de Monteiro Lobato. Ao buscar o ponto de vista das próprias crianças, observando-as e ouvindo-as no trabalho de campo, a pesquisa procurou compreender como as crianças leem e como o contato com a literatura de Lobato proporciona experiências para elas. Entender como as crianças de hoje leem e como interagem com as narrativas de Lobato, também pode nos ajudar a problematizar questões do ensino da leitura literária nas escolas, levantando possibilidades(ou mesmo impossibilidades) para se promover o encontro dos clássicos com os novos leitores. A obra lobatiana, tão exaltada em suas qualidades, pode ainda encantar e deixar marcas e *rastros* na experiência e na vida de crianças hoje?

2.2 – Leitura, Literatura, Experiência e Escola

Em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. [...] A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação.

CORSINO, 2010, p.9.

Por que ler? Por que ler literatura? Por que ler literatura na escola? Por que ler a literatura de Lobato na escola? Há diferentes modos de entender o que é ler (hábito,

gosto, fruição, divertimento, prática que informa, instrumentaliza), mas tomo as palavras de Corsino (2010) para assumir a ideia da leitura como experiência que permanece no leitor, engendrando reflexões para além do momento em que acontece, contribuindo para a formação do sujeito/leitor. Tal entendimento leva-me ao encontro da filosofia de Walter Benjamin.

Para Benjamin (1994), é pela narrativa que as pessoas intercambiam experiências, quando contam sua história a outro, quando narram fatos de sua vida, oralmente, ou por escrito, quando deixam para seus pares rastros de sua experiência no mundo. Crítico da modernidade, ao que se refere ao entendimento da história como uma marcha linear de progresso da humanidade, Benjamin, segundo Corsino (2009), *relaciona a ideia de progresso e de desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem* (p.221). O autor acreditava no tecer das narrativas como um importante meio de não se perder a história, de não se descartar o passado, de se intercambiar experiências vividas e de se estabelecer elos de coletividade. Para o filósofo, passado, presente e futuro se interligariam e seria por meio da narrativa, que poderíamos recuperar o passado, colocá-lo em questão no presente e alterar o futuro. A narrativa não como continuidade, mas como possibilidade de romper com a ideia de linearidade histórica. Porém, a arte de narrar estaria em extinção, a linguagem expressiva cedera lugar a linguagem informativa e instrumental, oferecendo cada vez menos possibilidades para nos conhecermos, nos reconhecemos ou nos estranharmos na experiência do outro.

Ao se debruçar sobre os ensaios de Benjamin, Kramer (2009) aponta para a distinção que o filósofo estabelece entre vivência e experiência: *na vivência a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência* (p. 33).

Benjamin traz questões para pensar a escola como um possível contexto para se narrar, tanto experiências acontecidas, quanto histórias inventadas. De acordo com a perspectiva do filósofo, a narrativa potencializa o imaginário da criança, atua sobre sua subjetividade e contribui para que ela não apenas reproduza a cultura a sua volta, mas possa recriá-la. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a narração de histórias (seja da literatura oral, seja da escrita) costuma fazer parte do cotidiano escolar. Porém, uma pergunta se coloca: quando se narram histórias para as

crianças há tempo para que elas troquem e tenham experiências? Diferentes pesquisas evidenciam que, muitas vezes, há uma preocupação excessiva da escola em checar o entendimento superficial e objetivo das crianças a respeito do que foi ouvido, numa prática que acaba por abreviar o espaço para o imaginário e diálogo do leitor com o texto, assim como para as trocas entre os diferentes sujeitos. Como comenta Reyes (2012), ler um conto de fadas não é o mesmo que ler um manual de instruções para ligar um forno. Mas é essa concepção que muitas vezes impera no ensino da literatura. Para a autora,

para entender um conto, é necessário conectá-lo com sensações, emoções, ritmos interiores, evocações, como as que fizemos no começo, símbolos talvez arcaicos, [...], zonas recônditas e secretas de nossa experiência. Se não nos permitimos explorar essas zonas secretas com suas penumbras e suas ambiguidades, esses contos não nos dirão nada, de modo que serão feitas perguntas como qual o tema do texto, quando nasceram seus autores, ou o que identificamos na introdução (REYES, 2012, s.p.).

Reyes se reporta a experiência de leitura dos Contos de Fadas, mas suas reflexões fazem pensar no trabalho que se desenvolve nas escolas com a leitura de qualquer texto literário. Uma pergunta se coloca: será que em práticas como estas, que tratam os textos literários como manuais de instrução, o leitor leva rastros do que foi vivido no momento da leitura para fora do momento imediato? Como comenta Kramer (2009), *sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, redirecioná-la* (p. 33 e 34).

Refletindo e também compreendendo a leitura como experiência, Yunes (2009), afirma que as palavras criam realidades, tornando reais muitas coisas, mas as palavras também fazem coisas conosco, podendo nos tocar, nos fazer sentir, nos modificar. Para a autora *não basta que algo aconteça, mas nos aconteça, para que façamos uma experiência efetivamente* (p. 38). Ler é penetrar no mundo das palavras e, segundo Yunes (2009), ao sermos afetados pelas palavras, nos colocamos a pensar:

A finalidade maior e talvez primeira da educação dentro e fora da escola deveria ser esta: aprender a pensar fora do automatismo, da pressa, do óbvio. Paramos para pensar quando algo nos acontece, quando saímos do lugar comum para ver as coisas de outra maneira. O ato de ler é o de nos exercitarmos nessa perspectiva, de sairmos ao encontro do outro com a disposição do diálogo (p. 38).

No diálogo com Benjamim, Corsino, Kramer, Yunes e Reyes, penso que duas importantes questões se colocam lado a lado quando pensamos na leitura de histórias no espaço escolar: que acervos dispomos e escolhemos e como os compartilhamos com as crianças. Abrimos espaço para o diálogo que vai além do momento vivido, podendo transformar-se em experiência para o leitor? Como observamos no item anterior desta dissertação, a obra de Lobato permaneceu como experiência em muitos leitores, deixando marcas e rastros também na produção da cultura brasileira. No entanto, as pesquisas que apresentamos aqui trabalham com depoimentos de leitores de outras épocas e que não necessariamente entraram em contato com a obra por via da escola.

No contexto atual, de acordo com Walty (2006), muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. *Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos* (p. 54).

Em consonância com Walty (2006), compreendo também que a escola, enquanto instituição, sempre teve como meta assegurar aos sujeitos a formação para a leitura e a escrita, inserindo-os na sociedade letrada e instrumentalizando-os para atuarem nela. A escola ensina a ler e a escrever, alfabetiza, e, teoricamente, insere o sujeito nesse mundo letrado, no qual se encontra a literatura, mas aprender a ler vai muito além da decodificação de palavras. Até porque, como nos diz poeticamente o escritor Bartolomeu Campos de Queirós, *não é só a escola que alfabetiza. A presença da vida em nós nos faz leitores desde o nascimento* (2005, p.173). Então, o que cabe à escola fazer para desenvolver nossas experiências de leitura, além de alfabetizar?

Nos debates em torno do ato de ler e de ler literatura, refletindo sobre o encontro entre texto e leitor, Cosson (2006) afirma que *ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço* (p.27). Em consonância com esta ideia, Yunes (2009) coloca:

Não há ato de leitura e de conhecimento que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. As interações produzem uma zona movente de sentidos, que se constitui dos contextos múltiplos em que se inserem, segundo focos e perspectivas. O universo do discurso (a língua posta em uso) deixa ver/ouvir diferentes vozes, animadas por distintas ideologias, que atravessam os textos e os falantes (p.32).

Para os dois autores, a troca e a produção de sentidos que se estabelece através da leitura, e da leitura literária, extrapola a relação entre quem escreve e quem lê,

dilatando-se e expandindo-se para a esfera social. Entendo que a literatura é parte inseparável da cultura, da história e do contexto social de cada época: sua presença e leitura na escola seria um caminho possível para a compreensão do universo sócio histórico do qual fazemos parte, pois na enunciação literária estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, tempos e espaços que constituem os sujeitos, a sociedade e a história, o que concede caráter polifônico e polissêmico ao texto literário. Como explica Goulart (2007), sublinhando ideias de Bakhtin,

O discurso literário é considerado por Bakhtin como uma cratera (Bakhtin, 1998) em que se hibridizam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, apresentando a sociedade de forma viva, pulsante, contraditória, estetizando e arquitetando a linguagem de modos diversos (p.64).

Para Goulart (2003⁵) os textos literários, de um modo geral, são mais polissêmicos e polifônicos do que os textos de outras áreas do conhecimento: polissêmicos porque são passíveis de diferentes leituras, dependendo da história de vida do leitor, de seus interesses, sua visão de mundo, e assim por diante; e polifônicos porque na voz do autor estão as vozes de outras pessoas, de outros autores, da sociedade, da história.

Assim, penso na presença da literatura na escola como caminho para a formação do leitor, caminho que pode se abrir a múltiplas interpretações e permitir o encontro com si mesmo e com o outro; caminho que envolve o diálogo entre diferentes sujeitos e a interação com contextos e realidades diversas, promovendo experiências que ampliam os referenciais das crianças no mundo. De acordo com Goulart (2007), a literatura se constitui como fonte para a formação de leitores críticos: *vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar. A abertura de janelas no texto literário torna-o um grande hipertexto* (p.64).

No contexto escolar, como ressalta Corsino (2010a), o contato com o texto literário abre para as crianças a possibilidade da vivência da alteridade, da experimentação de sentimentos, do adentrar em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, assumindo, a partir desta perspectiva, uma função transformadora: *além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a*

⁵ BRASIL. SEB/MEC. Publicação eletrônica. Salto para o Futuro. **Série Letramento e Leitura da Literatura**. Ano XII, s/n, p. 2, 2003. (Consultoria: Cecília Aldigueri Goulart, Eleonora Cretton Abilio e Margareth Silva de Mattos).

literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora (p. 184).

Em consonância com a ideia do texto literário como porta que se abre ao texto escrito, Amarilha (1997), afirma que a literatura contribui para o acesso à língua em articulações próprias da linguagem escrita, já que a linguagem literária se propõe a organizar os fatos em forma diferente da linguagem oral do cotidiano. *Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua* (p. 49). A autora ressalta que o ritmo das frases, o jogo da sonoridade, a arrumação das palavras também são para as crianças pontos de referência no acesso à escrita.

Entrar no universo da literatura é entrar no universo das palavras. Como comenta o poeta Elias José (1995⁶), *literatura é o jogo de palavras com o mais alto grau de envolvimento poético, apelo aos cinco sentidos, [...] que nos permitem criar cenas, lugares e pessoas. [...] A literatura pode nos levar a um mundo idealizado, capaz de nos dar o que o cotidiano nos nega, sem nos alienar*. Pela literatura, como muitos autores comentam, conhecemos outros universos, outras pessoas/personagens, outras formas de ser e de estar no mundo. No processo de identificação com os personagens, o leitor “encarna” sua vida, experimentando suas emoções e dilemas. Como num jogo dramático, a narrativa, de acordo com Amarilha (1997), proporciona às crianças modelos antecipatórios de situações que ela poderá vir a vivenciar como criança ou como adulto. Para elucidar melhor esta questão comenta que, ao vestir a máscara da Cinderela, a criança vivencia dramas que podem não ser seus naquele momento, mas que poderão ser no futuro. Imaginar-se ir a um baile numa carruagem pode ser algo remoto de acontecer, porém preparar-se com ansiedade para um encontro afetivo é plenamente possível. Partindo desse pressuposto, e dialogando agora com Aguiar (2011), entendo que ao lermos uma história, estamos diante de um quadro ficcional que não diz respeito apenas ao personagem ali desenhado, mas se refere a todos nós, pelas emoções e sensações que suscita. *A leitura, pois, possibilita a descoberta da vida como ela pode ser, para além das contingências do real imediato* (p. 122).

Levando em conta as reflexões sobre a leitura literária, tecidas até aqui, acredito que tenha respondido em parte às perguntas colocadas nas primeiras linhas deste item da dissertação: Por que ler? Por que ler literatura? Por que ler literatura na escola? Por

⁶ Depoimento lido no Projeto PROLER, da Biblioteca Nacional, em Passos, MG, Em 9/11/1995 e no 2º Encontro de Escritores Mineiros, em São Lourenço, dia 20/03/1997.

que ler a literatura de Lobato na escola? No entanto, ainda outras reflexões precisam ser colocadas para dar continuidade a tais discussões como a questão da qualidade na/da literatura infantil. Vamos a elas, então.

2.2.1 – O que é qualidade em literatura infantil?

Que textos literários são lidos para as crianças em nossas escolas, nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Que textos proporcionam encontros significativos com o leitor? O que pode ser considerado qualidade em literatura infantil?

No texto *Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005*, Andrade e Corsino (2007) afirmam que para pensar a qualidade da produção literária para as crianças é necessário considerar a integração entre elaboração da linguagem, o tratamento dado ao tema, as ilustrações e o projeto gráfico. Quanto mais polifônico for o tratamento do tema, a complexidade do enredo, o desenvolvimento do conflito, a construção dos personagens, a possibilidade de fruição estética e o distanciamento do senso comum, melhor um texto poderá ser considerado. Ao tratarem do item *Elaboração da linguagem literária*, as autoras explicam que tal categoria de análise se refere à complexidade de linguagem no que diz respeito aos recursos linguísticos empregados para produzir efeitos estéticos. Afirmam também que tal elaboração passa pelo o quanto *um texto produz, inova, inventa no seu tempo em relação à linguagem cotidiana é à tradição literária*. Como as autoras ressaltam:

a apropriação da linguagem cotidiana torna-se um parâmetro importante de ser observado, se pensarmos no sentido de Bakhtin (1992) quando este autor se refere à incorporação constitutiva de gêneros primários (usados na oralidade, presentes na vida cotidiana) pelos gêneros secundários, nos quais se inclui a literatura (2007, p. 85).

A obra lobatiana é um grande exemplo dessa incorporação dos gêneros primários aos textos literários. Lobato valorizava a língua falada, presente na oralidade e na vida cotidiana: os diálogos entre os personagens, os bilhetes trocados entre eles, e também, de certa forma, o modo popular de expressão de alguns personagens (ao utilizarem provérbios e ditados), revelam muito do que Bakhtin entende por gêneros primários e que estão presentes nas comunicações discursivas mais imediatas.

Também tratando da questão da qualidade literária, Martha (2011) ajuda a refletir sobre alguns aspectos fundamentais. A autora aponta para o reconhecimento do livro como objeto cultural, a partir do exame dos elementos externos que constituem os livros - capas, ilustrações, informações sobre o autor, letra, espaçamentos, entre outros – que interferem no projeto gráfico-editorial de um livro, e nas escolhas dos mediadores de leitura e dos leitores em geral, mas ressalta que este aspecto não deveria se sobrepôr à qualidade interna do texto verbal, afirmando ser este a matéria primeira da arte literária. Em relação ao projeto gráfico, Andrade e Corsino (2007) ressaltam que a questão que se deve questionar é se os recursos utilizados contribuem ou não para a expansão do texto verbal, ampliando seus sentidos:

Não basta que o livro destinado ao público infantil seja bonito, resistente [...]; é preciso também ter um texto em que a construção da linguagem literária permita uma experiência estética, em que o tema, tratado de forma polifônica, seja interessante e traga o novo e o surpreendente (p. 88).

Entre diferentes critérios para se pensar a qualidade literária nos livros de literatura infantil, Martha (2011) destaca ainda a importância de nos atermos sobre a atuação do narrador que *pode ser mais arbitrária, introduzindo comentários e manipulando emoções, ou mais emancipadora, permitindo que o leitor reflita criticamente tanto sobre o mundo do texto, como o seu próprio* (ZILBERMAN apud MARTHA, 2011, p.52).

A questão da construção dos personagens também aparece nas considerações de diferentes autores que discutem qualidade na literatura infantil. Inclusive porque muitas vezes, em se tratando do universo da literatura infantil, os personagens são crianças. Assim, para Martha (2011) seria importante observar como, ficcionalmente, a infância é representada. Como os personagens se constituem ao longo da obra? Através das situações em que se envolvem levam os leitores a refletirem e reformularem conceitos sobre si mesmos e sobre o mundo? Ou são construídos de forma a reforçar atitudes e valores moralizantes que muitos escolhem para as crianças?

A escritora Anna Cláudia Ramos (2008), ao tratar do tema da qualidade na literatura infantil e da formação de leitores de literatura, também traz questões para pensarmos os personagens. Ao discutir a presença de livros na escola, comenta que a literatura infantil é muitas vezes confundida com os livros didáticos, tratada como “*dever*” de respostas prontas. Porém, para a autora, livros didáticos ou aqueles que se vestem de livros de literatura, sem o serem, e que também habitam as escolas para

reforçarem ensinamentos, não formam leitores. *Literatura sim, com seus personagens paradoxais e suas histórias cheias de novas possibilidades de ver o mundo* (Ramos, 2008, p.36) é que podem propiciar novas experiências para os leitores, contribuindo para sua formação. Assim, bonecas que falam (como Emília, do Sítio do Picapau Amarelo), meninas que guardam seus desejos numa bolsa (como Raquel, da Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga), meninos que possuem tapetes mágicos (como Aladim, das Mil e Uma Noites) são lembrados por Ramos (2008) como personagens ambíguos e que surpreendem os leitores com suas jornadas que envolvem desejos, medos, contradições, descobertas.

Ainda refletindo sobre qualidade literária na literatura infantil, trago as palavras poéticas de Bartolomeu Campos de Queirós. Do seu lugar de escritor, o poeta acredita que os bons textos literários são aqueles capazes de provocar ecos no leitor. No seu modo tão próprio de entender e de falar sobre todas as coisas do mundo, afirma:

Quero um texto que tenha ressonância, capaz de provocar ecos, ir além do horizonte. Persigo um texto capaz de ativar a capacidade criativa que existe em todo o indivíduo. Meu convite é de que o leitor reflita comigo sobre minhas dúvidas e meu pouco saber, e me responda com a sua liberdade (QUEIRÓS, 2012, p. 73).

Em outra de suas reflexões sobre a relação entre autor, texto e leitor, através da palavra literária, o poeta afirma que *texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço, a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar os seus sonhos* (QUEIRÓS, 2012, p. 61).

Essa ideia do leitor criança com liberdade para sonhar e interagir com o texto nem sempre foi considerado na forma de pensar e de produzir textos literários para a infância. Como já comentado, as concepções tanto de infância, como de literatura infantil, se entrelaçam historicamente e variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores, o que interferirá no que se considera qualidade literária. As contradições em relação à visão sobre a infância, ora vista pela ótica da falta, ora por suas possibilidades de interação com o mundo sócio histórico e cultural, contribuiu e contribui para a convivência de obras que ora optam por textos de cunho moralizante, ora por textos que apostam na inteligência e sensibilidade da criança, abrindo espaços de liberdade para que ela dialogue e encontre sentidos na leitura.

Esta questão nos leva a refletir, mais uma vez, sobre a estreita ligação que se estabeleceu entre escola e literatura infantil, desde o surgimento desta, para fins pedagógicos. Para Amarilha (1997):

A associação da literatura a uma meta pedagógica não é uma atitude nova. Ela se confunde com a própria origem da Literatura Infantil. [...] É somente em fins do século XVIII que se consolida um conceito mais específico do que seja infância. A necessidade de educar essa nova geração e introduzi-la nos moldes civilizatórios que se impunham, com a Revolução Francesa e o processo de industrialização, em toda a Europa, criavam também espaço para a produção cultural ao público emergente. Nasce assim uma literatura de cunho didático, em que o lúdico é apenas recurso para a instrução (p. 46).

Refletindo sobre o caráter instrutivo e formativo, historicamente presente na produção da literatura infantil, Colomer (2003), comenta que:

O corpus do que se consideram livros para crianças está determinado, então, por limites do que se supõe que seja compreensível, segundo as capacidades interpretativas e do que se julga adequado aos seus interesses e à sua educação moral. Nos livros infantis, mais do que na maioria dos textos sociais, se reflete a maneira como uma sociedade deseja ser vista, e pode-se observar que modelos culturais dirigem os adultos às novas gerações e que itinerário de aprendizagem literária se pressupõe realizem os leitores, desde que nascem até sua adolescência (p.14).

Percebo duas questões importantes na reflexão tecida por Colomer. A primeira diz respeito à concepção de infância instaurada nas obras: o que seria compreensível e adequado para as crianças? Escreve-se, nessa perspectiva, muitas vezes, para um leitor infantil presumido, e que deve ser educado de acordo com modelos culturais que os adultos lhe dirigem. A outra questão refere-se ao itinerário de aprendizagem literária. Que textos, ao longo da vida das crianças, são escolhidos pelos adultos para serem lidos para e pelas crianças?

Como já foi possível observar nesse trabalho, a partir da metade do século XIX, alguns autores criaram obras literárias infantis que romperam com o tom instrucional, deixando espaços para a imaginação do leitor e, conseqüentemente, para uma interação entre texto e leitor menos tutelada e mais aberta a diferentes interpretações. Mas esses textos estão sendo escolhidos pelas escolas para fazerem parte do *itinerário de aprendizagem literária* dos alunos?

A escola, como entendemos, ocupa um lugar importante na formação de leitores tanto pelo acesso a obras de qualidade, quanto pela qualidade das mediações entre as

crianças e os livros. Por isso, a pesquisa pretende entender o diálogo das crianças com a obra de Lobato no contexto escolar.

Lobato escreveu sua literatura infantil entre os anos 1920 e 1940. Apostou na imaginação da criança e na sua capacidade de ler o mundo; por isso foi capaz de inventar um universo de fantasias onde suas personagens crianças têm liberdade de pensar, atuar e recriar a cultura na qual estão inseridas, embora entre os três personagens crianças - Pedrinho, Narizinho e a boneca Emília – seja a boneca, a incorporar na sua plenitude a concepção lobatiana de infância, como veremos no Capítulo III.

O autor também inovou ao apresentar temas variados, que explorou quase sempre numa linguagem coloquial, inventiva e polifônica, na qual diferentes vozes são ouvidas, e que provocam o leitor a também pensar e sonhar, ampliando suas experiências. Texto *capaz de provocar ecos, ir além dos horizontes*, como diz o poeta Queirós. Talvez por isso tenha deixado rastros na cultura e marcas em tantos leitores.

Para Ceccantini (2011), porém, é preciso reconhecer que *simplesmente indicar como leitura algum dos títulos de Lobato [...] não garante, por si, que os leitores vençam a resistência à leitura de uma narrativa produzida em uma época remota, que fruam esteticamente a leitura proposta e que haja adesão à obra* (p.157). Para este pesquisador, embora seja requisito importante a escolha de uma obra literária de qualidade (como a de Lobato), o papel do mediador da leitura (conhecendo e por isso podendo valorar a obra junto aos leitores iniciantes) fará toda diferença para o processo de envolvimento dos leitores com aquela leitura. A questão do conhecimento do mediador sobre a obra que escolhe para partilhar com seus alunos, como ressalta Ceccantini (2011), é de fundamental importância, mas o trabalho de mediação envolve ainda outras preocupações que procurarei refletir no Capítulo III, guiando-me por reflexões que as próprias histórias infantis de Monteiro Lobato parecem propor.

Sigo agora com uma questão polêmica: podem ser considerados livros de qualidade aqueles que trazem algum tipo de preconceito? Vamos às discussões.

2. 3 – Lobato na escola: tensões e possibilidades

Faz parte do papel da escola familiarizar os alunos com um conjunto de textos que se acredita que são importantes para a formação da criança como pessoa humana, justa, decente, generosa, como cidadão crítico, participante, e eu acho que Lobato talvez seja o primeiro grande autor brasileiro que

se tem neste sentido, apresentando uma obra admirável sob todos os pontos de vista.

MARISA LAJOLO⁷

Início esse item da dissertação, trazendo algumas palavras de uma das mais importantes pesquisadoras da obra lobatiana no Brasil, Marisa Lajolo, e que foram retiradas de uma entrevista concedida por ela à Revista Nova Escola, num contexto no qual, a partir da divulgação do parecer (nº15/2010) elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando ao MEC que livros com conteúdos racistas, entre eles *Caçadas de Pedrinho*, de Lobato, deixassem de ser distribuídos a escolas públicas do país, inúmeras discussões passaram a circular entre educadores, especialistas em literatura infantil e juvenil, escritores, representantes do Movimento Negro e leitores em geral. O parecer aqui citado foi revisto pelo CNE em junho de 2011 (parecer nº 06/2011), como explica o texto publicado pelo Globo Online⁸, em 2/6/2011:

Reunida ontem, a Câmara de Educação Básica do CNE aprovou novo texto em que enfatiza a necessidade de contextualização de obras literárias escritas em outras épocas, quando o preconceito racial era tolerado:

“O Conselho Nacional de Educação entende que, assim como é importante o contexto histórico em que se produziu a obra literária, tão ou mais importante é o contexto histórico em que se produz a leitura dessa obra”, diz nota divulgada pelo CNE. “Uma sociedade democrática deve proteger o direito de liberdade de expressão e, nesse sentido, não cabe veto à circulação de nenhuma obra literária e artística. Porém, essa mesma sociedade deve garantir o direito à não discriminação, nos termos constitucionais e legais, e de acordo com os tratados internacionais ratificados pelo Brasil” .

A revisão só ocorreu após o MEC divulgar texto, no mês passado, recomendando a professores que utilizam a obra de Monteiro Lobato que tenham o cuidado de contextualizá-la (O GLOBO, 2011).

A discussão sobre a discriminação contra os negros na obra de Monteiro Lobato, polêmica que chega ao final de 2012 sem um parecer definitivo, traz à tona questionamentos sobre os limites do politicamente correto nas narrativas, além de provocar reflexões sobre como a obra de Lobato pode ser interpretada nos dias de hoje.

⁷Ver em: <http://www.youtube.com/user/revistanovaescola?blend=7&ob=5#p/u/1/aKAUuOTQ3Vs>. Acesso em janeiro de 2013.

⁸Ver em: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/06/02/conselho-nacional-de-educacao-volta-atras-em-parecer-sobre-proibicao-agora-sugere-contextualizacao-para-obras-924590304.asp#ixzz1OAKKqeMZ>. Acesso em janeiro de 2013.

Para Lajolo, na entrevista para a Revista Nova Escola, a discussão desencadeada a partir dos pareceres citados será mais oportuna, se além de debater a presença ou não trechos racistas na obra, se Lobato era ou não uma pessoa racista, apontar para reflexões fundamentadas sobre a indicação de livros literários para os leitores que estão nas escolas. Assunto que muito nos interessa nesta dissertação.

Segundo a pesquisadora, para se pensar a questão do racismo na obra literária de Monteiro Lobato, o importante seria refletir a respeito dos efeitos que ela tem sobre o leitor. A obra forma pessoas racistas? Lajolo acredita que não: para ela, ao contrário, a obra contribui para tornar as pessoas mais solidárias com aqueles que sofrem atitudes preconceituosas por parte de outros. Destaco uma cena de *Viagem ao Céu* (LOBATO, 2007d) entre Narizinho e Emília apenas para ilustrar essa perspectiva compreendida por Lajolo (conforme epígrafe deste item).

- Vou pedir a Tia Nastácia que bote as perninhas, os braços e a cabeça que faltam.
- Hoje? Que ideia! – exclamou a menina.
- Hoje, sim – afirmou Emília. – Tia Nastácia está “lagarteando”, mas negra velha não tem direito de repousar. Narizinho encarou-a com olhos de censura.
- Malvada! Quem neste sítio tem mais direito de descansar do que ela, que é justamente quem trabalha mais? Então negra velha não é gente? Coitada! (p. 13 e 14).

Como Lajolo, também não acredito que a obra lobatiana forme pessoas racistas, mas há várias questões já elucidadas por ela própria e por outros especialistas que podem ajudar a refletir sobre essa polêmica questão e que pretendo abordar a partir de agora. Num primeiro momento, procurarei apresentar alguns exemplos retirados da obra e nos quais poderemos observar, pelos diferentes pensamentos, falas e atitudes das personagens, como elas se colocam e dialogam criticamente com o mundo.

De acordo com Sandroni (1987), *Lobato acreditava profundamente na democracia como forma de governo. [...] O Sítio do Picapau Amarelo é um microcosmo onde cada é um livre para expressar sua opinião e onde as decisões são tomadas pelo voto* (p. 58). Essa ideia de liberdade de expressão percorre toda a obra infantil lobatiana: todas as personagens – crianças, adultos, negros, brancos, animais, bonecos têm vez e voz para expressar suas diferentes opiniões. No cotidiano do Sítio, os problemas são resolvidos por meio da argumentação e da troca de ideias e informações.

Para Sandroni (1987), citando Vasconcelos, o objetivo de Lobato, ao criar personagens que desenvolvem as práticas acima citadas, seria o de *fazer as crianças analisarem todos os elementos de uma situação conflitiva e poderem utilizá-los*

criativamente. Educam-se futuros cidadãos que possam encontrar soluções para os problemas brasileiros... (VASCONCELOS, apud SANDRONI, 1987, p.53). Tal comentário vai ao encontro do projeto ideológico do autor, que, como já comentamos antes, visava investir num Brasil melhor e mais justo através das crianças.

O exercício de questionar, pensar, opinar, criticar, contrapor, dialogar – o que revela as diferentes vozes das personagens e também da sociedade em que vivem – perpassa toda a obra nas mais variadas situações em que as personagens se envolvem, contribuindo para que o pensamento crítico se desenvolva. Vejamos uma cena do livro *O Minotauro* (LOBATO, 2010a), quando, ao chegarem aos domínios de Péricles (o grande estadista de Atenas, na Grécia Antiga), Narizinho e Dona Benta precisam tomar uma liteira.

- Minha senhora, o estrategista manda pôr à vossa disposição a sua liteira – disse ele apontando para uma liteira estacionada ali perto, ladeada de cinco latagões. Eram escravos de Péricles.
Dona Benta respirou. “Ora graças!”, e encaminhou-se para o veículo.
Narizinho, porém, revoltou-se. Não podia admitir que seres humanos fossem usados como bestas de transporte.
- Não tenho coragem de entrar nisso, vovó! Desaforo. Gente como nós a nos carregar. Nunca! E ainda chamam isso de democracia... (p. 64).

Narizinho está num outro tempo histórico e cultural, mas dialoga com ele de acordo com as ideias e convicções que traz do seu tempo e sociedade. Na sua fala, questiona a situação em que se encontra, opina e justifica essa opinião, construindo uma crítica, fundamentada por sua visão de mundo. O diálogo com outros tempos e culturas faz parte de várias narrativas lobatianas. O escritor apostava no moderno, no progresso científico, mas nunca descartou o conhecimento e o diálogo com o passado. Ao levar seus personagens para outros tempos e sociedades objetiva não apenas ampliar a visão de mundo deles, levando-os ao conhecimento de situações ignoradas e provocando-os a construir uma postura crítica diante delas, como observamos no discurso de Narizinho sobre a situação dos escravos, mas também, nesse mergulho, os ajuda a significar o próprio presente: ao expressar seus saberes e ideias, fazendo passado e presente dialogarem, ressignificam e/ou reafirmam sentidos para a realidade em que vivem.

Temas como a política, a ciência, a cultura, a economia, as relações sociais, são abordados nas histórias de Monteiro Lobato, provocando sempre o debate de ideias e a construção de um pensamento crítico, que aponta também para sentimentos humanitários. Em *Geografia de Dona Benta* (1957), quando a avó conversa com os

netos sobre a situação da seca no nordeste brasileiro e sobre a miséria e a fome que muitas vezes assola as pessoas que vivem na região, Pedrinho faz a seguinte fala:

- Mas por que não corrigem isso? Por que não fazem poços artesanais, ou não plantam árvores nessas caatingas, ou não constroem canalizações como aquela que a senhora nos mostrou nos Estados Unidos para irrigar as terras secas da Califórnia?

Dona Benta mastigou antes de responder. Por fim disse: Não sabemos resolver os nossos problemas, Pedrinho, essa é a verdade (p.70).

Pedrinho se sensibiliza com as informações sobre a seca e sobre a difícil realidade das pessoas e não perde tempo em apontar uma solução. Em sua proposta, ouve-se claramente a voz do Lobato entusiasta das ideias norte americanas de progresso. O escritor morou de 1927 a 1930, em Nova Iorque, como Adido Comercial brasileiro do governo Washington Luís, vivendo nesse período uma experiência marcante. Segundo Marisa Lajolo (2000), o autor:

Fica conhecendo um país industrialmente desenvolvido de forma plena pela modernidade das máquinas e da tecnologia. Daí a idolatria pelo modo de vida norte-americano vai só um passo [...]. Toma conhecimento de novas técnicas de beneficiamento de minério de ferro, visita indústrias Ford e deslumbra-se. Reaviva-se e intensifica-se sua velha paixão pelo moderno e pela eficiência, que nos idos de 1914 o fizera intolerante em face da cultura primitivamente predatória dos jecas paulistas (p. 72).

Assim, as soluções para os problemas brasileiros, para um Lobato que nessa época, como comenta Lajolo (2000), *não conhece meias-medidas*, são pautadas no modelo norte americano de desenvolvimento econômico, o que o autor almejava para o Brasil, entendendo que assim o país deixaria para trás seu atraso, marcado por uma economia agrária e arcaica. Por isso, Lobato não hesita em trazer para sua obra, questões de toda ordem, que as crianças/personagens buscarão discutir. Como já comentado acima por Vasconcelos, *educam-se futuros cidadãos que possam encontrar soluções para os problemas brasileiros...*

Lobato também acreditava profundamente na democracia como forma de governo. Assim, em muitas situações, onde os impasses não conseguem ser resolvidos pelas argumentações e/ou troca de conhecimentos, lança-se mão do mais importante instrumento da democracia: o voto, como acontece no livro *Viagem ao Céu* (LOBATO, 2007d). Essa é uma das primeiras vezes que as crianças viajam sozinhas utilizando o mágico pó de pirlimpimpim. As personagens querem chegar à Lua, mas quando

aterrissam não reconhecem o lugar. Assim, num primeiro momento, iniciam-se as discussões:

- Eu acho que isso aqui é o Sol – declarou Emília. – Apenas estou estranhando não ver nenhuma floresta de raios.
- O disparate está de bom tamanho! – caçou Pedrinho. – Não sabe que o sol é mais quente que todos os fogos e que se estivéssemos no Sol já estávamos torrados até a alma? Pelo o que vovó nos explicou, isso está com cara de ser a Lua, mas não tenho certeza (p. 31).

A troca de ideias e informações faz parte das relações entre as personagens do Sítio. Todos têm liberdade para se expressar: por mais inteligente ou inusitada que possam parecer algumas colocações, haverá sempre outro personagem que irá contrapô-las, usando de informações e conhecimentos já adquiridos. Porém, quando elas não são suficientes para resolver alguma situação, lança-se mão de instrumentos do mundo real. Parafraçando Vasconcelos, poderíamos dizer: educam-se futuros cidadãos que conheçam os instrumentos da democracia e, num exercício cotidiano, aprendam a usá-los. Vejamos, assim, a continuidade dessa cena:

- Emília interrompeu-o: Achei um jeito de saber que astro é esse. Basta fazermos uma votação. Se a maioria votar que isso é a Lua, fica sendo a Lua. É assim que os homens lá na Terra decidem a escolha dos presidentes: pela contagem dos narizes. Não havendo outro meio de saírem daquela incerteza, fizeram a votação. Pedrinho foi tomando os votos. - Você Narizinho? - Lua!
- E você Emília? - Luíssima!
- Eu, Pedrinho, também Lua. E você, Tia Nastácia?
- A negra, ainda tonta, olhou para o menino com expressão idiotizada e respondeu: - Para mim, nós estamos na Terra mesmo; e tudo não passa de um sonho de fadas.
- Três narizes a favor da Lua e um a favor da Terra! – gritou Pedrinho.
- A Lua ganhou. Estamos na lua. Viva a Lua!... (LOBATO, 2007d, p. 33-34).

O Sítio é o espaço da fantasia, mas é o espaço onde a fantasia dialoga naturalmente com a realidade. O que importa aqui não é a veracidade da solução encontrada para a situação, mas a forma como as personagens agem para resolvê-la, fazendo uma votação tal *como os homens lá na Terra decidem a escolha dos presidentes*. As personagens se utilizam da fantasia para dialogar com o real e nesse “exercício” aprendem a estar no mundo de forma mais democrática e justa.

Duas questões chamam ainda atenção nessa cena destacada e que nos leva ao encontro das discussões sobre o racismo na obra lobatiana. A primeira é a forma como as crianças personagens incluem Tia Nastácia no processo de votação. No Sítio, o

normal é que todos se coloquem, pois todos têm vez e voz, como já mencionamos. Assim, mesmo não precisando mais do voto da cozinheira para a conclusão da votação (já estava três a zero para a Lua), Pedrinho dirige-se a ela, considerando sua opinião.

A segunda é como o narrador, de forma estigmatizada e pejorativa, se dirige a Tia Nastácia. O que se repete várias vezes ao longo da obra, de maneiras diversas, também pelas vozes de alguns personagens. Vamos refletir melhor sobre essa questão no próximo item.

2.3.1 – Tia Nastácia

De acordo com Silva (2008), em sua dissertação sobre a representação da infância em Lobato, o narrador, ao se referir à Tia Nastácia como *a negra, a preta e a boa negra*, omitindo seu nome, revela *sinais do que também seria conhecido como racismo cordial, uma forma de racismo peculiar da experiência brasileira com a escravidão* (p. 51). No entanto, para esta autora, seria importante lembrar que Lobato terminou de escrever sua obra nos anos 1940 e, ao olharmos para ela, também seria importante atentar para a ideia de que a literatura reflete uma sociedade em andamento:

no caso da obra lobatiana caracteriza uma produção surgida num país cuja sociedade buscava seus caminhos em meio às consequências de um demorado escravismo e de um recente encontro com os ideais republicanos. Os estertores de um sistema deixado para trás se mesclavam com os preconceitos e com um acentuado europeísmo, e neles se prolongavam (SILVA, 2008, p.52).

Mas continuemos a pensar sobre Tia Nastácia: ao longo das centenas de páginas escritas pelo autor, a personagem está sempre presente. Cozinheira de mão cheia, simplória e medrosa, é descrita na primeira página de *Reinações de Narizinho* como uma *negra de estimação que carregou Lúcia em pequena* (LOBATO, 2007b, p. 12). Essa descrição, que nos parece hoje um tanto quanto chocante, pode ser melhor compreendida se levarmos em conta o contexto social do século XIX, como nos sugere um comentário de Narizinho, no livro *Geografia de Dona Benta* (LOBATO, 1957): - *Tia Nastácia conta que a mãe dela veio da África, dum lugar chamado Angola. [...] – Também conta que foi escrava sua; quando nova, vovó* (p. 215).

No final do século XIX e início do XX, era comum que os escravos libertos passassem a viver como empregados de seus antigos donos, realizando serviços domésticos, convivendo de perto com a família e tornando-se, em alguns casos, quase

parte dela. Assim, para alguns estudiosos da obra lobatianas, ao criar a personagem Tia Nastácia, empregada de Dona Benta, filha de uma ex-escrava da casa, o autor tentava mostrar um retrato do seu tempo, quando o negro não tinha acesso à cultura letrada e à convivência interracial, na maior parte das vezes, só era possível na relação patrão/empregado. O lugar social ocupado por Tia Nastácia nas narrativas do Picapau Amarelo é um lugar de subserviência, porém, isso não faz dela uma personagem menor. No universo do Picapau Amarelo, ela é uma personagem querida e que participa de todas as aventuras, mesmo que nesses eventos que ultrapassam as porteiras do Sítio continue cumprindo o mesmo papel que exerce nele, *seja fazendo bolinhos para o Minotauro ou fritando batatas para o Príncipe Codadade* (LAJOLO, 1999, p. 76). Em sua participação encontramos diferentes posicionamentos das demais personagens para com ela. Vamos observar algumas passagens.

A primeira que destaco, expressa o afeto que outros personagens têm por ela, e acontece no livro *O Picapau Amarelo*, quando Tia Nastácia é raptada por monstros gregos: - *Sim, Pedrinho! – confirmou Dona Benta enxugando os olhos. – Naquele tumulto perdemos a nossa querida e fiel cozinheira. Ao que Pedrinho responde prontamente: Temos que agir sem demora. Temos de organizar uma expedição para o salvamento de Tia Nastácia!* (LOBATO, 2008c, p.119)

Quanto às opiniões, saberes e ações da personagem, ora ela é valorizada, ora é criticada. Vejamos algumas vozes que valorizam a personagem:

- Acuda, Tia Nastácia! O lobo está entrando de verdade e vai comer Dona Benta.

Ouvindo o berro, a negra veio da cozinha com a vassoura e num instante espantou dali a fera com três boas vassouradas no focinho. - Lobo sem-vergonha! Vá prear no mato que é melhor. [...] - Bravos! – exclamou Emília batendo palmas. – A senhora é tão valente que até merece casar com o Pásaro Roca (LOBATO, 2007c, p. 30).

- Todos se admiraram daquela sabedoria, mas Pedrinho não se contentou. Quis também consultar Tia Nastácia lá na cozinha. - E você, Tia Nastácia, que acha? – perguntou-lhe. A negra, que acabava de matar um frango, foi de opinião que o bonito seria começar pela lua, “onde São Jorge vive toda a vida matando um dragão com sua lança!” A ideia foi recebida com palmas e berros. [...] E a lembrança de Tia Nastácia foi a vencedora (LOBATO, 2007d, p. 28).

- Pois eu acho que eles estão certos – disse Emília. – O que é de gosto regala a vida, como diz Tia Nastácia (LOBATO, 2009a, p. 81).

Porém, há também as vozes que a desvalorizam, na sua simplicidade e/ou ignorância.

- Não entendo como a Senhora Darling foi deixar a janela aberta. [...]
- Boba! – exclamou Emília. – Se ela não deixasse a janela aberta não podia haver história (LOBATO, 2009c, p. 27).

- Sabe, tia Nastácia, que amanhã vou fazer uma expedição cinegética?
A palavra tonteou a negra, fazendo-a piscar três vezes.
- Cine, o quê?
- Gética. Ci-ne-gé-ti-ca!...
Tia Nastácia arregalou os olhos sem perceber coisa nenhuma
(LOBATO, 2009c, p. 55).

Todos riram-se. A pobre preta achava que diante dos poderosos era de bom-tom “falar difícil”, e sempre que queria falar difícil vinha com aquelas três palavras, “competência”, “prepotência” e “fisolustria”. Ela ignorava o significado dessas coisas, mas considerava-as uns enfeites obrigatórios na “linguagem difícil” (LOBATO, 2007d, p. 47).

Nas passagens acima destacadas, Tia Nastácia, quando desvalorizada, nada diz. Porém, em outros momentos, sua voz pode ser ouvida.

- Tenha paciência – dizia a boa criatura. - Agora chegou minha vez. Negro também é gente, Sinhá... (LOBATO, 2008b, p. 71).

- Isso também é demais! – gritou ela. – É judiação. Cortar a cabeça da sombra de uma pobre negra velha que nunca fez mal a um mosquito... Mas quem foi o malvado? (LOBATO, 2009c, p. 27).

Um dos pontos mais discutidos na polêmica sobre o racismo na obra de Lobato é a questão dos xingamentos e das palavras que desqualificam características físicas da pessoa negra, como na cena abaixo:

Emília explicou:

- Essa burrona teve medo de cortar a ponta da asa do anjinho. Eu bem que avisei. Eu vivia insistindo. [...] E ela, com esse beirão todo: Não tenho coragem... É sacrilégio... Sacrilégio é esse seu nariz chato.
- Emília! – repreendeu Dona Benta. Respeite os mais velhos! Não abuse! (LOBATO, 2007a, p. 69).

A questão do desrespeito de Emília para com Tia Nastácia é motivo de muitos debates entre estudiosos da obra lobatiana, educadores e leitores em geral, que entendem os xingamentos da boneca como manifestação explícita do racismo de Lobato. Há que se admitir que tanto a obra adulta, como a infantil revela de fato posições ambíguas do escritor, como analisa Lajolo em seu texto *Negros e Negras em Monteiro Lobato* (1999). Mas se em algumas obras o escritor abraça questões de

superioridade racial, como em O Presidente Negro (LOBATO, 2008d), em outras tece críticas à escravidão, denunciando também suas crueldades, como no conto Negrinha. Para Marisa Lajolo (1999),

Longe de desqualificar a questão, esta ambiguidade torna-a ainda mais relevante. Mas os melhores ângulos para discuti-la não se esgotam na denúncia bem intencionada dos xingamentos de Emília, absolutamente verossímeis e, portanto, esteticamente necessários numa obra cuja qualidade literária tem lastro forte na verossimilhança das situações e na coloquialidade da linguagem (p. 67).

De acordo com a pesquisadora, um caminho mais esclarecedor seria discutir como se coloca a questão da representação do negro nos livros de Lobato e aponta a obra *Histórias de Tia Nastácia* como exemplo para este estudo. Que espaço o negro ocupava ou poderia ocupar naquela sociedade? Que valor tinha sua cultura popular se comparada à cultura letrada?

Nesse livro, escrito em 1937, Tia Nastácia, como representante legítima do povo, assume o posto de contadora de histórias do Sítio, para narrar os contos do nosso folclore. Nas palavras de Pedrinho: *Tia Nastácia é o povo. Tudo o que o povo sabe e vai contando de um para o outro, ela deve saber* (LOBATO, 2009a, p. 12). Porém, de acordo com a pesquisadora Raquel Afonso da Silva, que também analisa esta obra no livro Monteiro Lobato Livro a Livro, *apesar de ser Tia Nastácia a narrar as histórias folclóricas, o posto de 'detentora do conhecimento', ainda que de um conhecimento concernente à cultura popular oral, continua sendo de Dona Benta. É a avó quem esclarece aos netos as origens das histórias, as variações relativas à sua transmissão oral...* (SILVA, 2008, p.375).

Tia Nastácia seria a porta-voz do povo. Aquela que transmite as histórias do jeito que ouviu, sem emitir nenhum tipo de reflexão ou informação sobre elas. Sua exigente platéia, ao contrário, analisará e criticará os contos folclóricos, assim como a cultura popular que os criou, contrapondo-os às histórias lidas por Dona Benta, que, diferentemente da cozinheira, formula seu repertório a partir da palavra escrita e de fontes européias.

- E esta! – exclamou Emília. [...] As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ouvi. Ah, meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll! (LOBATO, 2009a, p. 27).

- Eu [...] acho muito ingênuo esta história de rei e princesa e botas encantadas, disse Narizinho. Depois que li Peter Pan, fiquei exigente. Estou de acordo com a Emília (LOBATO, 2009a, p.18).

Ao apontar e criticar aquilo que consideram falhas nos contos populares, partes desconexas, linguagem pouco criativa, comparando-os também aos de fonte européia, as crianças desvalorizam o que vem da cultura oral, que lhes parece primário, e que pouco lhes enriquecerá culturalmente. Vale lembrar, porém, que algumas histórias são poupadas das críticas, sendo até mesmo elogiadas: são aquelas onde habitam personagens inteligentes, que com esperteza driblam os percalços da vida, como Lobato queria para seus próprios personagens.

Ao longo do livro, observa-se que a situação de narração e recepção encenada nos serões apresenta uma contraposição entre a cultura popular e a moderna, a rural e a urbana, a oral e a escrita. Ficará a cargo de Dona Benta, também ouvinte das histórias e que demonstra igual insatisfação, apontar algumas razões históricas que teriam contribuído para este cenário.

- Os colonizadores portugueses trouxeram estas histórias e soltaram-nas por aqui – e o povo as vai repetindo, sobretudo na roça. [...].
- Por que, vovó?
- Por causa do analfabetismo. Como não sabem ler, só entra na cabeça dos homens do povo o que os outros contam – e os outros só contam o que ouviram. [...] Só quem sabe ler e lê os bons livros, é que se põe de acordo com os progressos que as ciências trouxeram ao mundo (Lobato, 2009a, p. 61-62).

De ponto de vista de Dona Benta, a explicação para o atraso do povo está no analfabetismo que impede as pessoas de terem acesso ao saber científico, só podendo contar com o que a oralidade “arcaica” lhes apresenta. Para Lobato, embarcado que estava num processo de modernização pelo qual passava a cultura brasileira, este era um problema crucial que deveria ser superado urgentemente.

Dialogando novamente com Lajolo, agora no seu texto *A figura do Negro em Monteiro Lobato* (1998), o apagamento da tensão entre diferentes mundos da cultura (o da negra analfabeta e o das crianças brancas e letradas, como em *Histórias de Tia Nastácia*), poderia ter um sentido alienante. Para ela, não tematizar as diferenças, diluindo em afeto complacente o choque de culturas, como observamos em obras de outros escritores, proporcionaria ao leitor *a experiência apaziguante de uma situação na qual fica apagada toda a violência do modo pelo qual se processava a modernização brasileira* (1998, s/p.). Apontando para o europeísmo que dominava a cultura e os costumes dos anos 1930, a autora questiona: *Que lugar podia haver, nesse mundo moderno, para tias nastácias e as culturas que elas representavam?* (1998, s/p.)

Para concluir esse item, tomo as ideias do filósofo da linguagem, Mikail Bakhtin, que como já comentamos na introdução da dissertação, compreende que na tessitura de qualquer enunciado, já se encontram outras fios e vozes que se entrelaçam dialogicamente. Assim, no discurso de um autor, encontram-se as vozes sociais que ecoam no meio onde ele circula, as vozes de outros textos, dos leitores e a sua própria voz concordando e discordando destes discursos, como foi possível observar na análise do livro *Histórias de Tia Nastácia*.

Silva (2008), em sua dissertação, quando analisa o livro *Histórias de Tia Nastácia*, busca também dialogar com Bakhtin para refletir sobre as vozes que constituem o texto romanesco, entendendo que o diálogo do romance, para o filósofo, é um diálogo particular, no qual *se dá um encontro de linguagens que ecoam nos híbridos e no pano de fundo dialógico dos enunciados. Esse hibridismo exige do escritor, pela necessidade de estilização que lhe cobra, além do aguçamento, expansão e aprofundamento do horizonte linguístico* (p. 54). Para reafirmar sua colocação, traz as palavras do filósofo:

O argumento do romance deve organizar o desmascaramento das linguagens sociais e das ideologias, mostrá-las e experimentá-las: a experimentação da palavra, da visão de mundo e do fundamento comportamental ideológico da ação, a demonstração dos hábitos, dos mundos e dos micromundos sociais, históricos e nacionais (romances descritivos, de costumes e romances geográficos) ou dos mundos sócio-ideológicos de uma época (memórias romanescas, as variantes do romance histórico) [...]. Em resumo, o argumento do romance serve para a representação dos sujeitos falantes e de seus universos ideológicos. No romance, realiza-se o reconhecimento de sua própria linguagem numa linguagem do outro, o reconhecimento de sua própria visão na visão de mundo do outro (BAKHTIN apud SILVA, 2008, p. 54).

Na análise da pesquisadora, embora as narrativas de Lobato não possam ser caracterizadas exatamente como romances, podem ser analisadas tomando as ideias de Bakhtin sobre o argumento do romance, já que trazem em seu bojo a representação dos sujeitos falantes e de seus universos ideológicos, correlacionando linguagens e desvelando micromundos sociais. É possível constatar que Lobato, a despeito de usar uma linguagem pejorativa, como observa Silva (2008), desvela a realidade, a forma como eram tratados os negros daquela época. Ao mesmo tempo, com certa ironia, o autor também criticava uma sociedade que se autodenominava europeia, mas que se

revelava, no cotidiano dos micromundos sociais, de muitas outras formas, cores e linguagens.

2.3.2 - Lobato e racismo? Como dialogar com a questão na escola atual?

Tendo feito todo esse percurso, buscando fundamentar a polêmica sobre o racismo em Monteiro Lobato, volto às questões iniciais: obras que apresentam situações de discriminação racial devem ser lidas na escola? Devem vir acompanhadas de explicações? Quem deve definir estas questões? Essas obras podem interferir negativamente na formação da identidade de leitores/crianças negros? Que efeitos elas podem exercer sobre quaisquer leitores?

Pensando na obra de Lobato, compreendida nesta dissertação como um clássico da literatura infantil brasileira, com características que lhe conferem qualidade literária, entendo que, apesar das ambiguidades que também fazem parte dela, sua leitura na escola do século XXI, ao contrário de trazer prejuízos aos leitores, pode justamente levá-los a conversar com a realidade, problematizando-a. Inclusive, esta questão será motivo de análise, no Capítulo IV, num dos eventos registrados no trabalho de campo desta pesquisa.

Voltando às ideias de Benjamim, entendemos a narrativa como espaço de diálogo e de rememoração, podendo assumir papel importante na constituição do homem como sujeito social e que, ao intercambiar experiências, estabelece elos de coletividade. Para o filósofo, como já mencionado, passado, presente e futuro se interligariam e seria por meio da narrativa, que se poderia recuperar o passado, colocá-lo em questão no presente e alterar o futuro. Ao se deparar com as narrativas lobatianas, acredito que o leitor possa dialogar com o passado, colocá-lo em questão no seu presente, e, se assim o vislumbrar, redirecioná-lo para o futuro.

Em meio às discussões sobre o uso de livros que trazem alguma questão de preconceito, inclusive o racial, nas escolas, encontram-se também os debates sobre as ações mediadoras da leitura literária e sobre a formação do leitor. Há a necessidade de notas explicativas nos livros para contextualizá-los, ou preparar os professores para o trabalho com mediação de sua leitura? Que leitores desejamos formar?

Para Marisa Lajolo, na entrevista à Revista Nova Escola, as notas de advertências são desnecessárias, pois um professor bem formado será sempre capaz de ler, contextualizar e trabalhar com seus alunos qualquer obra. Concordo com Lajolo,

pois acredito que já faz parte da função do professor, na formação de seu aluno leitor, contextualizar a obra, colocar os debates na mesa, ouvir as diferentes vozes dos alunos, ampliando quaisquer discussões. Importante também pensar que, mesmo que essa leitura não seja mediada por um professor adulto, a criança, que como acredito se constitui na interação com seu tempo e cultura – convivendo com seus valores, polêmicas, contradições - terá condições de dialogar com ela. Um leitor nunca entra “de mãos vazias” nas leituras que faz. Ele é povoado de outras vozes, outras leituras, que entrarão junto com ele a cada nova leitura, e que também farão parte do diálogo e da interação com aquela que se inicia. A imprevisibilidade faz parte da experiência dos leitores com as leituras, por isso, no meu entender e compartilhando da opinião de Lajolo, as notas explicativas representariam uma espécie de gerenciamento da leitura, de interpretação prévia e única daquilo que os leitores vão ler: algo contraproducente e que sugere a ideia do leitor como alguém incapaz de entender o livro por ele próprio.

Na última edição da obra *Caçadas de Pedrinho* (2008b), estopim de toda essa discussão, existe uma nota explicando que a caçada da onça ocorreu num tempo em que não havia a preocupação com a extinção da espécie e que hoje ela é protegida pelo IBAMA. Mas, como comenta Lajolo, numa outra entrevista concedida ao blog Educa-Tube⁹, é no contexto ficcional, na reflexão e na ação dos personagens, quando os próprios animais, numa assembleia, criticam as práticas de desmatamento dos homens e acabam organizando-se para atacar o Sítio, que os leitores encontrarão elementos para problematizar as questões que envolvem a preservação ambiental. Por isso, para analisar uma obra escrita em outra época e contexto, não basta destacar trechos que detectam passagens racistas ou politicamente incorretas, e criar notas para explicá-las ao leitor. Se esse garimpo se tornar uma prática, muitas obras da literatura universal poderão ser condenadas à reescrita, o que é algo sem sentido.

Nesse segundo capítulo, com a intenção de justificar minha defesa pela leitura da obra de Monteiro Lobato, no processo de formação de leitores na escola, percorri diferentes caminhos que entrelaçaram questões de infância, leitura e literatura infantil. Por que ler Lobato hoje? – foi a pergunta que fiz no título desse capítulo e que procurei responder com as reflexões tecidas. Mas outras perguntas se colocam: como a infância é representada na obra de Lobato? As crianças de hoje podem se identificar com as

⁹ Entrevista concedida por Marisa Lajolo ao jornalista Ederson Granetto. A entrevista pode ser assistida em: <http://educa-tube.blogspot.com.br/2012/12/o-suposto-racismo-em-monteiro-lobato.html>. Acesso em janeiro de 2013.

crianças personagens? E quanto às questões de leitura? A obra, ao encenar a interação das personagens com a leitura, pode nos dar pistas para problematizarmos questões sobre a leitura literária, na escola? Essas são as questões que pretendo desenvolver no capítulo a seguir.

Capítulo III

Lobato e Infância

3.1 - Lobato: o pai da literatura infantil brasileira

Por isso acho que o único lugar do mundo onde há paz e felicidade é no Sítio de Dona Benta. Tudo aqui corre como num sonho. A criançada só cuida de duas coisas: brincar e aprender.

LOBATO, 2007a, p. 89.

Brincar e aprender são duas palavras que andam juntas na obra de Monteiro Lobato. Nesse capítulo, procuro percorrer alguns caminhos por dentro da obra infantil do escritor para, também através delas, compreender essa afirmação.

Lobato é considerado o pai da literatura infantil brasileira, porém, para entendermos melhor essa ideia, é interessante pensar sobre que produção de literatura infantil circulava entre as crianças brasileiras antes de Lobato iniciar sua obra. Por que o autor é considerado tão inovador? Zilberman (1982, 2005) e Sandroni (1987), debruçando-se sobre o contexto político, social e cultural brasileiro do final do século XIX e início do XX, apontam para tal questão e podem nos ajudar a respondê-la.

No final do século XIX, o Brasil estava mudando de regime político, deixando de ser monarquista para assumir o regime republicano, que, à primeira vista, segundo Zilberman (2005) parecia mais democrático, liberal e dinâmico, uma vez que favorecia que mais pessoas fossem consultadas, votassem e expressassem suas opiniões. A sociedade desta época é marcada pela ascensão de uma classe média urbana, que desejava ver suas reivindicações atendidas: *maior liberdade política, melhores negócios, dinheiro mais acessível, novas oportunidades para a educação* (2005, p. 15).

Compartilhando da análise de Zilberman (2005), Sandroni (1987) comenta que, nesse período, aparecem novas profissões, assim como a consciência da importância da instrução como meio de ascensão econômico-social. Momento propício, como analisa a autora, *para o surgimento de um mercado leitor que justificasse a importação de livros, numa primeira fase, seguida de tradução já feita por escritores brasileiros e finalmente de uma produção nacional* (1987, p. 30).

É nesse contexto que aparecem os primeiros livros para crianças no Brasil. Inicialmente recorreu-se à tradução de obras produzidas originalmente na Europa: o alemão Carl Jansen (1829-1889), que vivia no Brasil desde criança, foi um dos pioneiros, traduzindo obras como *Robinson Crusóé* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888), entre outras. Figueiredo Pimentel (1869- 1914) também é um pioneiro de mérito, uma vez que, como explica Sandroni (1987), atentou para o fato de que o livro traduzido em Portugal já não interessava às nossas crianças, cuja linguagem oral adquiria cada vez mais características da fala brasileira. O autor se preocupou em escrever numa linguagem mais brasileira, mas seu repertório era o europeu, tendo se dedicado à tradução dos contos de fadas escritos por Charles Perrault (1628-1703) e pelos irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859). Em *Contos da Carochinha* (1884), *Histórias da Avozinha* (1896) e *Histórias da Baratinha* (1896), a maior parte das histórias é de origem europeia e os livros, através de seus prefácios, não escondem o intuito moralizador e pedagógico da época. Vejamos um deles em Sandroni (1987): *São histórias para crianças, mas todos têm um fundo moral, muito proveitoso, ensinando que a única felicidade está na Virtude, e que a alegria só vem de uma vida honesta e serena* (p.36).

Apesar da presença majoritária dos contos europeus, marcados também por forte cunho religioso, o tradutor inclui em suas coletâneas algumas histórias do nosso folclore. São histórias de origem indígena, com bichos que enfrentam suas dificuldades usando de inteligência e esperteza, e que trazem um frescor mais nacional às narrativas.

Concomitante ao período das traduções e adaptações, já havia também a pesquisa folclórica. A professora mineira Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), pioneira no uso da linguagem oral e outras formas da cultura popular na pedagogia, como nos elucida Sandroni (1987), era uma estudiosa do folclore brasileiro e organizou livros que registravam as cantigas, versos, provérbios e brinquedos cantados da tradição oral, assim como contos que enriquecia com a partitura de suas partes cantadas, muito comuns no repertório popular. Destacam-se, entre outros, *Os Nossos Brinquedos* (1909) e *Provérbios Populares* (1917). Para Sandroni (1987), a educadora representa a importância do folclore para o surgimento de uma Literatura Infantil Brasileira: *Pela seriedade de seu trabalho [...], Alexina de Magalhães Pinto coloca-se entre os mais importantes fundadores de nossa Literatura Infantil* (p. 41).

Zilberman (2005) e Sandroni (1987) apontam ainda um terceiro segmento que contribuiu para a produção de livros infantis no final do século XIX e início do XX: as

obras destinadas à escola. Nessa época, além da publicação dos textos de Carl Jansen e Figueiredo Pimentel, editavam-se livros didáticos, chamados de *Antologias ou Livro de Leitura*. Um dos autores mais difundidos nas *Antologias* foi o poeta Olavo Bilac (1865-1918), cujas poesias foram memorizadas e recitadas durante décadas. Bilac cultivava em sua obra sentimentos nacionalistas, cheios de ideias de patriotismo, e que visavam transmitir conhecimentos e comportamentos exemplares, segundo os valores da ideologia dominante. Porém, em termos de nacionalidade eram textos mais próximos à realidade dos leitores brasileiros do que os textos lusitanos e de muitas traduções que circulavam no período. Apesar de seguir o mesmo caminho pedagógico que outros autores da chamada Literatura Escolar, Bilac o faz com inegável talento e por vezes humor, utilizando-se de recursos estilísticos que conferem à sua obra para as crianças um valor que a diferencia das demais. *Contos Pátrios* (1904), *A Pátria Brasileira* (1910) e *Através do Brasil* (1910) são algumas de suas obras.

Olavo Bilac, Figueiredo Pimentel, Carl Jansen e Alexina de Magalhães, cada um a seu modo, todos contribuíram para o abasileiramento do livro infantil no Brasil do final do século XIX e início do XX, mas Lobato, sucessor desse núcleo original, já estava prestes a adentrar nesse cenário e transformá-lo para sempre.

3.1.1- Um mundo de imaginação: realidade e fantasia sem fronteiras

Monteiro Lobato foi muitos. Escritor, editor, jornalista, crítico de arte, fazendeiro, advogado, homem de negócios, líder da campanha do petróleo... Em todos os casos, sem sombra de dúvidas, um brasileiro que lutou incansavelmente pelo bem do seu país. Lobato queria um Brasil moderno, autossuficiente e que não “macaqueasse” o estrangeiro, por isso atua em tantas áreas, e a literatura infantil não fica de fora de suas lutas. O autor acreditava que a literatura produzida para crianças no Brasil do seu tempo também precisava sofrer modificações e expressa essa ideia inclusive na fala de seus personagens.

- Se Polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos que botar fora e compor outra. Há muito tempo que ando com esta ideia – fazer todos os personagens fugirem das velhas histórias, para virem aqui combinar conosco outras aventuras (LOBATO, 2007b, p.52).

Através dessa fala de Pedrinho, encontramos a crítica de Lobato quanto ao que circulava de literatura para crianças em sua época. As histórias clássicas e europeias

estavam “emboloradas”. Outros caminhos estéticos precisavam ser inventados. Mas também caminhos que ultrapassassem as mensagens de patriotismo e didatismos dos textos que compunham as *Antologias* da época. Como o próprio autor declarou em um artigo de 1919: *a preocupação de uma pátria verbal — pátria de parada ou de fachada é que estraga a maioria deles* (LOBATO, 1919, *apud* ARROYO, 1968, p.187).

Ainda que Lobato tivesse críticas aos livros que chegavam às escolas, sua primeira obra infantil, *A Menina do Narizinho Arrebitado*¹⁰, de 1920, veio ao público com o caráter de “segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”, como afirmam Magalhães e Zilberman (1987). No entanto, segundo estas pesquisadoras, *o texto apresenta uma feição bastante distinta daquela que marca a narrativa didática e moralizante. O principal traço de diferenciação consiste em que a história de Monteiro Lobato procura interessar a criança, captar sua atenção e diverti-la* (p. 136). Como já comentamos anteriormente, Lobato preocupava-se com a difusão da leitura e com a formação do leitor. Confirmando a importância da escola para o sucesso dessa empreitada, alia-se ao governo de São Paulo para a divulgação e distribuição de trinta mil exemplares de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, nas escolas. O livro vira um sucesso e as opiniões das crianças não tardam a aparecer, como veremos mais adiante. No entanto, trago antes um depoimento do escritor Ziraldo à Folhinha¹¹, quando o autor conta sobre um livro de que seu pai jamais se esquecera, lido no começo dos anos 1920. Segundo Ziraldo, seu pai achara *estranho encontrar um livro infantil na escola só para menino ler e não para estudar. Ele achava isso o máximo e não se esquecia de que o livro se chamava Narizinho Arrebitado*¹². “*Só para menino ler e não para estudar*” aponta para a forte presença de livros de cunho didatizante no contexto escolar dos anos 1920, dos quais a obra inaugural de Lobato se diferenciava, *na medida em que trazia para a escola um aspecto ignorado por essa instituição: provocar prazer na leitura*, como comenta Catinari (2006), em sua dissertação.

Foram muitas as inovações que Lobato trouxe para sua literatura infantil, mas talvez uma das marcas mais relevantes tenha sido a aproximação que o autor estabeleceu entre o real e o imaginário. No Sítio, como já mencionamos, não há

¹⁰ Segundo o ilustrador e pesquisador Luís Camargo, no livro *Monteiro Lobato Livro a Livro* (Lajolo e Ceccantini (orgs), 2008), *A Menina do Narizinho Arrebitado* é o título do livro publicado em 1920. Em 1921, o título passa a ser *Narizinho Arrebitado*, cujo subtítulo é “segundo livro de leitura para uso das escolas primárias”.

¹¹ Depoimento do escritor Ziraldo, publicado na matéria *O narizinho que se meteu na literatura*, no encarte Folhinha, do jornal Folha de São Paulo, no dia 13 de setembro de 1997.

¹² Entende-se, de acordo com a nota anterior, que o pai do escritor Ziraldo teve acesso a um dos exemplares da edição de 1921, já com o título de *Narizinho Arrebitado*.

fronteiras entre esses dois mundos. Suas personagens recebem a visita de personagens de outras histórias, viajam no tempo e no espaço, animais falam, bonecos ganham vida e tudo passa a fazer parte do mesmo universo. No entanto, em *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), esta união ainda não estava totalmente incorporada. Na aventura, Narizinho mergulha no *Reino das Águas Claras*, vivencia situações fantasiosas, sua boneca Emília ganha vida, mas no final ela é acordada daquilo que “não passara de um lindo sonho”. O livro, também devido à sua venda e distribuição às escolas, alcançou grande número de leitores e foi um sucesso. As crianças se correspondiam com Lobato e suas vozes deixavam transparecer aquilo que mais as interessava no texto: a possibilidade da fantasia ser real. A Folhinha, do Jornal Folha de São Paulo, de 13 de setembro de 1997¹³, traz alguns depoimentos de crianças de 1921. Vejamos:

Fiquei muito triste no fim. Por que a menina não se casou com o príncipe? (Nené Ramos).

Até sonhei com tanta coisa engraçada. Por que não disse no fim que não era sonho? Eu queria que não fosse sonho (Eduardinho Costa).

Lobato, segundo Lajolo (2000), não economizava esforços para conhecer e satisfazer seu público. *Ele lê e discute seus livros com a mulher e com os filhos, e manda os originais para o amigo Godofredo Rangel, pedindo-lhe que os dê a ler a seus alunos para ver se as histórias agradam às crianças* (p. 61). Assim, a partir das respostas das crianças, o escritor vai intuindo que para elas realidade e fantasia caminham juntas. Por isso, nas histórias que sucedem *A Menina do Narizinho Arrebitado*, escritas ao longo dos anos 1920, e que em 1931 foram reunidas no livro *Reinações de Narizinho*, o autor abole de vez as fronteiras que separam esses dois universos. Inclusive, ao rever *A Menina do Narizinho Arrebitado*, para transformá-lo no episódio inicial do novo livro, percebe-se com clareza sua opção pela fantasia, uma vez que a personagem Narizinho não é mais despertada de um sonho, a boneca Emília continua viva e falante, e tudo o que acontecera no *Reino das Águas Claras* é aceito por todos do Picapau Amarelo como parte do real. Os adultos compreendem a forma de se relacionar com o mundo das crianças, e, embarcando na fantasia, solucionam os problemas com a mesma facilidade que as crianças, como acontece em *Viagem ao Céu* (2007d), quando, para chamá-las de volta ao Sítio, pois elas estavam na lua, Dona Benta levou à boca as mãos em forma de concha e com a maior força dos pulmões gritou: -

¹³ Cartas de crianças de 1921 publicadas na matéria *O narizinho que se meteu na literatura*, no encarte Folhinha, do jornal Folha de São Paulo, no dia 13 de setembro de 1997.

Pedrinho! Narizinho! Emília! Desçam já daí, cambada!... (LOBATO, 2007d, p.102). Mais do que compreender o universo infantil, Dona Benta e Tia Nastácia o acolhem, também tirando proveito dele: viajam com as crianças no tempo e no espaço, encontram diferentes personagens históricos e literários, vivenciam as mais diversas aventuras. Essa atitude de acolhimento e compartilhamento da fantasia, no entanto, foi adentrando aos poucos o universo das duas personagens adultas.

Num primeiro momento percebemos uma negação das personagens adultas quanto à existência daquele universo imaginário. Quando Narizinho, ao voltar de seu primeiro mergulho no *Reino das Águas Claras* (ambiente onde encontrou seres marinhos e personagens saídos de antigas histórias que conviveram naturalmente com ela, falando e trocando ideias), se reporta ao episódio como real, dona Benta se espanta, negando qualquer possibilidade de veracidade no fato: - *Você está sonhando, menina. Não se trata de major nenhum* (LOBATO, 2007b, p.32).

Um pouco mais adiante, numa outra narrativa de *Reinações de Narizinho*, diante da proximidade de assistir ao casamento da neta com um peixe, fica na dúvida: *Já não entendo estes meus netos. Fazem tais coisas que o sítio está virando livro de contos da Carochinha. Nunca sei quando falam de verdade ou de mentira* (LOBATO, 2007b, p. 95). Dona Benta vai aos poucos se rendendo ao universo das crianças e à forma como elas se relacionam com a realidade. Porém, o movimento das crianças, regido pela fantasia e pela brincadeira, traz desordem ao cotidiano do Sítio, como podemos entender no diálogo a seguir, na visita dos personagens do *Reino das Águas Claras* ao Picapau Amarelo: - *Mas que ideia, Narizinho, de virar esta casa em jardim zoológico! Onde iremos parar com tais brincadeiras?* - *Não deixe, sinhá!* – *interveio a preta. – Não abra a porta* (LOBATO, 2007b, p. 117).

Como comenta Corsino (2009), de acordo com o filósofo Walter Benjamin, as crianças sempre encontram espaços para subverter a ordem instituída pelo adulto. São desordeiras. Assim, apesar da resistência das duas adultas, elas inventam um novo jeito de deixar os personagens marinhos entrarem na casa e a cena segue. Tia Nastácia, espantada com uma bicharada que falava e se comportava como gente, foge para a cozinha, quer manter a ordem das coisas, enquanto Dona Benta acaba rendendo-se àquela interessante desordem. Depois de travar contato com os peixes, declara: - *Você tem razão, minha filha – disse ela por fim. – Esse mundo em que você e Pedrinho vivem é muito mais interessante que o nosso. E, ferrou-se numa prosa comprida com o Doutor Caramujo...* (LOBATO, 2007b, p.119).

Na fala de Dona Benta, fica claro que a personagem percebe a existência de dois mundos distintos: o do adulto e o da criança, mas, também, que estes podem se relacionar, nutrindo um ao outro. Num movimento de alteridade, a personagem não apenas reconhece a diferença, mas se deixa surpreender, interrogar e afetar por ela. E assim será ao longo de toda a obra.

Todas as cenas que destacamos aqui fazem parte de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b), livro que reúne onze das primeiras narrativas escritas por Lobato ao longo da década de 1920 e em 1931. Poderíamos dizer que esse livro é a matriz do Sítio, onde tudo começa, o núcleo de personagens principais vai se fixando e as características inovadoras do escritor já são perceptíveis: a inventividade na linguagem, a presença de personagens de outras histórias e culturas, a valorização da leitura, o humor, a ironia, a crítica social, o olhar sobre as personagens crianças, capazes de interagir com qualquer tema, elaborando críticas e buscando conhecimentos, e principalmente o respeito ao imaginário infantil.

Nas narrativas deste livro e nas demais obras, para facilitar o trânsito entre o real e o imaginário, o escritor cria alguns elementos mágicos, como o pó de prilimpimpim e o faz-de-conta, mas estes quase nunca interferem na solução dos problemas enfrentados pela Turma. A fantasia no Picapau Amarelo não é alienante, como comenta Sandroni (1987). Ao contrário, ela é uma forma de conduzir as personagens a novas experiências, iluminando a realidade. Ponto importante para o autor e que discutiremos adiante.

Quero fazer livros para criança morar. Não ler e jogar fora, mas morar como eu morei no Robinson Crusóe - escreveu Lobato em carta ao amigo Godofredo Rangel (Azevedo, 1998¹⁴, p. 167). Morar nos livros, pela via da imaginação: esse era o ideal de livro infantil do escritor. E, de fato, muitos de seus leitores sentiam-se morando em seus livros. As crianças escreviam pedindo para conhecer o Sítio, para participar das aventuras, para experimentar as mesmas situações vividas pelas personagens. Numa carta de 1936, publicada pela Folhinha, um leitor de oito anos escreve: ... *o que mais me impressionou foi o que o senhor falou do pó mágico de pirlimpimpim. Pedia me mandar um pouco desse pó. Peço responder ao seu grande admirador* (Folha de São Paulo, 18 de abril de 1998). Acreditando que *a criança é um*

¹⁴ Cartas do livro: *A barca de Gleyre II*, (p. 293). AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato**: furacão na Botocúndia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

ser onde a imaginação predomina em absoluto, como costumava dizer, e que *o meio de interessa-la era falar-lhe à imaginação*¹⁵, Lobato atendia às crianças, tanto incluindo algumas delas em novas aventuras, como faz com a menina Cléo (leitora assídua de seus livros), trazendo-a para participar de um dos momentos mais emocionantes de *Caçadas de Pedrinho* (2007), quanto respondendo às cartas e sustentando o discurso da fantasia, como nos mostra a pesquisa de Debus (2004). Em suas respostas, Lobato mantinha a fantasia de um Sítio verdadeiro e dialogava com as crianças sobre todo tipo de assuntos do mundo real. Destaco abaixo alguns trechos das cartas de Lobato ao menino Gilson¹⁶, que em 1933 e 1934, aos onze anos de idade, se correspondeu com o autor.

Estou escrevendo esta carta em nome do Monteiro Lobato, que me emprestou a sua máquina. Eu sou o Visconde, sabe? (20/12/1933).

Você quer aparecer nas aventuras... [...] Por que não se muda aqui pro Sítio? É lindo esse sítio de Dona Benta, e Tia Nastácia faz umas comidas muito gostosas (20/12/1933).

A pele da onça da Toca Fria dona Benta mandou para a cidade para ser curtida. [...] Não viu por aí o detetive xb2? O coitado saiu daqui numa disparada que dava até dó... Parecia veado! (20/12/1933).

Então você torceu por São Paulo na revolução? Fez muito bem. Nós aqui também torcemos muito, menos Emília que é da ditadura. Ela anda com planos de fazer uma revolução para botar o Getúlio abaixo e ficar no lugar dele (20/12/1933).

Há tantos meninos e meninas que querem entrar nessas aventuras que a pobre dona Benta está tonta – e anda a pensar em comprar um novo sítio... (26/02/1934).

Enquanto escrevo esta tenho aqui ao lado o Visconde que chegou hoje do sítio para me contar a história da briga da Emília com tia Nastácia (26/02/1934).

Recebi suas duas cartas e se não respondi a primeira foi porque a Emília andava a me amolar com o seu passeio ao país da gramática (26/02/1934).

Adeus, mestre Gilson. Parabéns por ter lido a História do mundo. É lindo que os meninos aprendem, por isso não perca a gramática da Emília. Adeus (26/02/1934).

Nossa intenção nessa pesquisa não é o de analisar a correspondência de Lobato, mas suas cartas ajudam a perceber como o autor vai desenvolvendo seu projeto literário e ao mesmo tempo pedagógico. Seu moderno projeto literário aposta no nacional, quando traz elementos do nosso folclore para compor as narrativas, quando trabalha

¹⁵ Ver matéria em: Projeto Memória: <http://www.projetomemoria.art.br/MonteiroLobato/monteirolobato/lobato02-3.html>. Acesso em janeiro de 2013.

¹⁶ Correspondência entre Lobato e Gilson Maurity Santos. In: DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Editora Univali, Florianópolis, 2004; e estende-se da página 255 a 262.

com uma linguagem que busca o tom da fala brasileira, quando aborda problemas econômicos e políticos do país, como observamos no capítulo anterior. Mas a obra infantil do escritor, ao mesmo tempo em que se enraíza na realidade cultural brasileira, ultrapassa os limites do ruralismo, transformando o Sítio num espaço livre, aberto para o mundo e onde tudo pode acontecer. Nesse caminho, como analisa Lajolo (2000), o que é arcaico - representado por Tia Nastácia e Tio Barnabé, funde-se ao Brasil moderno que encontra petróleo, fala ao telefone, viaja ao espaço, e pode conviver com elementos da contemporaneidade e da cultura de massa da época - personagens e figuras do cinema, dos desenhos animados e dos quadrinhos – Tom Mix, Popeye, Shirley Temple - que volta e meia aparecem no Sítio.

Segundo Magalhães e Zilberman (1987), também a visão crítica da brasilidade faz parte do nacionalismo do autor e do compromisso com a verdade e com a modernidade assumida perante o leitor:

Atraído pelas ações e pelas personagens, o leitor é levado ao conhecimento de situações ignoradas e provocado a uma postura crítica diante delas. Nisso consistia o nacionalismo do autor: apontar erros para que seja possível uma correção. A verdade e a liberdade são enfatizadas insistentemente ao longo da obra, e o sítio, pequena propriedade rural, é o lugar onde esses valores podem ser exercitados (p. 138).

As pesquisadoras avançam mais ainda nessa discussão quando aponta que a valorização da verdade e da liberdade estabelece uma moral que se diferencia da que caracteriza os contos de fadas, marcados pela oposição bem e mal. *O maniqueísmo da moral absoluta é relativizado por esses valores; [...] não há padrões preestabelecidos quando a interpretação é um exercício livre* (idem, p. 139). As personagens do Sítio são livres para pensar, avaliar e se posicionar diante de quaisquer situações, o que revela uma concepção de infância inovadora para a época em que o autor desenvolveu sua produção.

Lobato é dono de uma vasta obra infantil, recheada de características que renovaram a literatura infantil brasileira nas primeiras décadas do século XX. Ao ludismo da obra associa-se a intenção do autor de ampliar os conhecimentos de seus personagens e, conseqüentemente de seus leitores crianças, como é perceptível em uma das cartas que enviou ao menino Gilson – *Parabéns por ter lido a História do mundo. É lindo que os meninos aprendem, por isso não perca a gramática da Emília*. E que observaremos melhor no item a seguir.

3.1.2 – Um mundo de aprendizagens: Lobato e o ideário escolanovista

De acordo com diferentes pesquisadores, no conjunto da obra infantil de Monteiro Lobato encontra-se obras em que há a predominância da fantasia e do lúdico, obras nas quais o desejo de transmitir ensinamentos sobressai e obras em que o autor adapta clássicos da literatura infantil e adulta. Porém as fronteiras entre estes três possíveis grupos não se faz tão clara assim. Mesmo nos livros em que há o predomínio da informação e do didático, como *Emília no País da Gramática*, *Aritmética da Emília* ou *Geografia de Dona Benta*, entre outros, há uma história que se desenvolve em forma de aventura. Em contrapartida, em livros onde predomina a fantasia, como *Reinações de Narizinho*, *Viagem ao Céu*, *Caçadas de Pedrinho*, ou o *Saci*, entre outros, sempre que pode o autor inclui informações de diferentes áreas do conhecimento. Nas obras construídas a partir de adaptações de outros livros também os elementos fantasia, ludicidade, informação, ensinamentos e aprendizagens se alternam e se complementam o tempo todo.

Para Sandroni (1987), embora em vários textos predomine a função informativa e pedagógica, há sempre um tratamento ficcional, com características do literário. Para complementar sua reflexão traz as palavras de Eliana Yunes:

Então o que se verifica é que, por um lado, pelas situações criadas, há uma dominância do aspecto pedagógico em Lobato, dado que o real próximo se apresenta às personagens e estas devem compreender o momento histórico, a situação política, o crescimento econômico. Por outro lado, se reafirma o discurso literário onde a *mimesis* não se deixa confundir com a mera reprodução do real, mas aponta para seu questionamento e à consideração crítica das situações, à altura da inteligência e sensibilidade infantis (YUNES apud SANDRONI, 1987, p. 55).

A análise de Yunes vai ao encontro do que observamos no capítulo anterior, quando destacamos cenas dos livros *Geografia de Dona Benta* (1957) e *O Minotauro* (2010a), para exemplificar como Pedrinho e Narizinho ao mesmo tempo em que são informados sobre questões políticas e econômicas, se posicionam criticamente sobre elas. Portanto, o real não está sendo apenas informado aos personagens. O texto se abre para a interlocução das personagens com aquilo que estão aprendendo. Como analisa Sandroni (1987) a obra de Lobato educa no sentido etimológico da palavra (*ex-ducere: conduzir para fora*). Sua mensagem está sempre presente, mas é aberta a discussões.

Sua palavra propõe uma tomada de posição consciente ante todos os problemas que o afligiam (p.60).

Assim, engajado nos problemas do seu tempo, o autor discutiu nas narrativas do Sítio do Picapau Amarelo grandes questões que foram também debatidas em sua época.

De acordo com Zinda Vasconcellos,

nos livros infantis de Lobato vemos, talvez até melhor do que nos destinados a adultos, o seu pensamento social, econômico, político e científico-filosófico e a representação que ele se fazia da sociedade brasileira, bem como as relações que esse pensamento mantinha com as teorias e discursos em circulação na sua época (VASCONCELLOS apud CATINARI, 2006, p. 81).

Entre os discursos e debates de sua época, encontravam-se os do campo da educação e a aproximação de Lobato para com as ideias veiculadas no movimento da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930, e também expressas no Manifesto dos Pioneiros de 1932, se torna clara na leitura de seus livros. Em várias das obras produzidas nos anos 1930, o Sítio se transforma numa grande escola, onde as personagens e os leitores são levados a aprender história, geografia, gramática, matemática, geologia... Sempre de um jeito inovador, pois Lobato não poupa críticas à forma de ensino da época. Vamos ler uma cena entre Pedrinho e Dona Benta:

- Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola. [...]

- Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola [...].

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta [...] para ouvir explicações de gramática.

- Ah, assim sim! – dizia ele. Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende (LOBATO, 2008a, p. 14).

No seu intuito de informar e formar sujeitos críticos capazes de mudar o mundo, Lobato desenvolve em seus livros um verdadeiro projeto pedagógico, no qual inclui desde conhecimentos políticos, econômicos, culturais, até aqueles que estão diretamente ligados a conteúdos escolares, como em *Emília no País da Gramática* (2008a). Para Catinari (2006), o Sítio seria um espaço formador, lugar de aprendizagem, no qual *há vários mestres distintos, vários modelos de aprendiz e um modo inovador e libertário de ensino* (p. 87); o que o aproxima do ideário escolanovista e de suas propostas para as práticas de ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com Catinari (2006), *o movimento da Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, como expressão do liberalismo*

burguês, tendo como alicerces a democracia, a ciência e o trabalho, referências da nova ordem social que havia se estabelecido em decorrência da Revolução Industrial (p.108). Influenciado pelos novos estudos da Psicologia e da Sociologia, o escolanovismo teria se desenvolvido como uma reação contra os velhos sistemas educativos e práticas tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Inspirado pela filosofia de John Dewey, um dos pensadores dessa nova forma de entender a educação e o processo pedagógico na escola, o educador e pensador Anísio Teixeira, depois de ser seu aluno nos Estados Unidos, empenha-se em torná-la concreta no Brasil.

Lobato fizera amizade com Anísio Teixeira, nos anos de 1927 e 1928, quando ambos moravam nos Estados Unidos. Entusiasta das ideias progressistas do amigo, o escritor, de acordo com a pesquisa de Bignotto (1999), tinha um sonho de montar com ele uma escola modelo que não precisasse submeter-se a programas de ensino oficiais ditados pelo governo. Lobato se afinava às ideias da Escola Nova, mas tinha ressalvas ao modo como o Estado vinha conduzindo a reforma educacional pretendida pelo *escolanovismo* e que ganhou força com o *Manifesto* de 1932.

Segundo Xavier (2002), o *Manifesto* encontra-se impregnado pelo debate intelectual da época: *Uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 1930* (p.24) e, quando é lançado, gera uma série de repercussões e críticas:

Ao lançar ideias *novas* e clarear posições políticas o *Manifesto* estimulou o debate educacional fundamentando certas correntes de opinião e procurando neutralizar outras. [...] Sua proposta era a *reconstrução educacional* e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade (p.29).

Para os signatários do *Manifesto*, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, a chave para o progresso da humanidade, para uma melhor organização da sociedade estava na ciência e na razão. O homem visto como criador e não como criação (de Deus), o que se diferencia das ideias da Igreja Católica, que detinha na época bastante poder sobre a educação escolar e a formação espiritual do povo brasileiro, como analisa Xavier (2002). A “salvação” da humanidade não dependeria mais do divino, mas da capacidade de cada homem de adaptar-se às novas descobertas tecnológicas, decorrentes do progresso científico. Assim, a desejada modernização da

sociedade implicaria numa mudança de mentalidade, só possível de ser desencadeada pela ação de uma educação renovadora. *O Manifesto ressalta a importância da instituição escolar na promoção do livre debate de ideias, na difusão de novos valores e, por fim, na formação de homens capazes de dar continuidade ao processo de modernização em curso*, como explica Xavier (2002, p.32).

Muitas das ideias perceptíveis no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* dialogam com as ideias de Lobato e com sua concepção de mundo, de progresso, de modernidade e de infância. O Sítio, como comentam Lajolo e Zilberman (1985) *não é apenas o cenário onde a ação transcorre. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade* (p. 56). Representa o que há de mais moderno e que o autor desejava para o país. Inclusive em termos de educação. Afinal, como escreveu certa vez: *Assim como é de cedo que se torce o pepino, também é trabalhando a criança que se consegue boa safra de adultos* (Carta de Lobato a Vicente Guimarães, 12/1/1936¹⁷). O sonho do escritor de criar uma escola modelo jamais se concretizou, mas pulou para sua máquina de escrever. Através de seus livros, poderíamos dizer, Lobato criou uma espécie de aparelho educacional, se apropriando de modernas ideias pedagógicas, afinadas às da Escola Nova. Assim, na “escola” do Picapau Amarelo:

os conteúdos não são transmitidos de forma retórica, distante da realidade e sem questionamento; ao contrário, cada assunto tratado suscita debates e polêmicas. São levantadas hipóteses, que passarão a ser comprovadas através da experimentação, bem de acordo com a metodologia científica, tão cara a Lobato. Assim, o espaço escolar pode ampliar-se para o céu, como em *Viagem ao Céu*; para o mundo da Gramática, como em *Emília no País da Gramática*; ou receber a visita espetacular de outras ciências, como em *Aritmética da Emília*, onde se monta um circo matemático nos terrenos do Sítio (CATINARI, 2006, p. 88).

Também podemos dizer que na “escola-sítio”, o conhecimento não é centrado na figura do adulto. Ao contrário, ele circula e suscita debates, seja nos serões de histórias ou nas muitas aventuras empreendidas pelas personagens. Outra característica clara nos textos de Lobato é a ideia da ciência como a chave para a modernização e o progresso da sociedade. Além de apresentar temas científicos aos seus personagens, o autor faz com que estes vivam a ciência o tempo todo, levantando hipóteses diante de situações imprevistas, e que poderão ser comprovadas através de uma metodologia que passa pela experimentação.

¹⁷ Ver em: http://lobato.globo.com/misc_bau.asp. Acesso em: janeiro de 2013.

O escritor entende a criança como criadora, capaz de elaborar soluções para quaisquer problemas que se apresentem, fazendo uso da observação, da razão e da experimentação. É o que acontece, por exemplo, no livro *A Chave do Tamanho* (LOBATO, 2008e), quando todos os seres humanos diminuem bruscamente de tamanho e se veem numa situação em que precisam pensar reflexivamente para criar soluções de adaptação e/ou de transformação àquela nova forma de estar no mundo – uma “nova ordem”, como é citada no livro.

Durante o período de implantação das ideias escolanovistas, na direção de Anísio Teixeira, surgiram no Rio de Janeiro (Distrito Federal de então), as escolas-laboratórios: aquelas que teriam que ensaiar e experimentar novos métodos de ensino e aprendizagem. Divisões de ensino são criadas, como Educação Física e Educação Musical, assim como bibliotecas, cinema educativo, institutos de pesquisa, que enriqueceriam a aprendizagem dos alunos. Poderíamos dizer que para a sua “escola-sítio”, Lobato também criou divisões de ensino: espaços que pertencem ao Sítio e que representam diferentes facetas da cultura e da aprendizagem. De acordo com Catinari (2006) teríamos

a biblioteca de Dona Benta, onde se encontram as enciclopédias tão do agrado do Visconde de Sabugosa e os clássicos da literatura universal; a cozinha de Tia Nastácia, com seu universo de conhecimentos do cotidiano e da vida prática; o pomar e o ribeirão, onde reina a fantasia; e a casa de Tio Barnabé e a mata virgem, onde os alunos do sítio aprendem tudo sobre o folclore, as crendices e a cultura popular (p.89).

Isso sem contar com o laboratório do Visconde de Sabugosa que, encravado no oco de uma figueira, funciona como espaço para a experimentação científica das personagens.

Também é interessante perceber como, no Sítio, em moldes semelhantes às formulações da Escola Nova, a busca por novos conhecimentos parte invariavelmente do interesse das crianças, ou seja, dos alunos, se compararmos este universo à pedagogia realizada nas escolas-laboratórios. Nessa concepção, o ensino/aprendizagem deveria ser deflagrado a partir de um problema que seria investigado por todos os alunos da classe, promovendo uma postura ativa destes frente ao conhecimento. Essa perspectiva de ensino/aprendizagem se encontra claramente nos livros de Lobato. São muitos os exemplos retirados da obra que poderíamos destacar aqui, mas apresentamos dois deles: *Viagem ao Céu* (Lobato, 2007d) e *o Poço do Visconde* (2010b) - livros que abordam conteúdos que perpassam disciplinas escolares. As aventuras empreendidas

nessas narrativas, que promoverão diferentes aprendizagens, partem do interesse e da necessidade das personagens em aprender.

No caso de *Viagem ao céu* é o interesse fala mais alto: os moradores do Sítio, desafiados pela falta de conhecimento sobre os astros, resolvem empreender uma viagem pelo céu, entremeada por muita fantasia e aventura, e onde a aprendizagem da astronomia se concretizará. Já no caso do *Poço do Visconde*, além do interesse, há ainda a necessidade em desvendar aqueles conhecimentos. É preciso estudar a geologia, de fato, para perfurar o poço de petróleo no Sítio, tão desejado por eles. A partir de um problema ligado à vida e ao mundo dos personagens, todos os “alunos daquela classe” passam juntos a investigá-lo, numa postura ativa diante da própria aprendizagem. Nesse processo, a investigação, a troca de informações, o debate de ideias, a reflexão e a experimentação estarão sempre presentes.

As escolas-laboratórios de Anísio Teixeira também previam maior diversidade de matérias, além de atividades culturais, como feira de livros, entre outras. O objetivo era ampliar o raio de ação da escola e as aulas deveriam ser ministradas de forma viva e variada, em ambientes como parques, laboratórios, oficinas de carpintaria, eliminando a ideia da sala de aula como algo fixo e previsível. Na “Escola do Picapau Amarelo”, as “aulas” também exploram diversos espaços, podendo acontecer na lua, na Grécia Antiga, no País da Gramática, no jardim do sítio, na mata dos Taquaruçus...

Outra questão a ser ressaltada é que a curiosidade dos “alunos” do Sítio não se restringe ao âmbito das perguntas. Ela é transformada em ação pelas crianças, unindo o aprendizado teórico ao prático. É assim que podemos acompanhar as aprendizagens dos personagens/alunos sobre temas da geografia, em *Geografia da Dona Benta* (Lobato, 1957), a bordo do *Terror dos Mares*: um navio imaginário, que leva-os a aprender de um jeito diferente:

- Vamos estudar geografia de outro jeito – propôs. Tomamos um navio e saímos pelo mundo afora vendo o que há. Muito mais interessante. [...]
- Acho ótima a lembrança, Emília – disse Dona Benta. E eu sigo no comando desse navio.
- Para onde querem ir? – gritou Emília com a mão na roda do leme (p. 32 e 34).

Interessante perceber que Dona Benta, que faz o papel de professora, nesse livro, aceita prontamente a ideia da boneca, mas diz que seguirá no comando. No entanto, como vemos logo depois, será a boneca quem interpelará o restante do grupo sobre para onde desejam ir, ou seja, o que desejam aprender. Ao longo do livro, as escolhas se

revezarão entre os diferentes interesses do grupo, inclusive os da avó. Aprendizes e mestres estarão, no Sítio, sempre em diálogo, inclusive alternando papéis. É assim que em *Memórias da Emília* (2007a), a boneca será a professora do “anjinho da asa quebrada”, trazido da aventura de *Viagem ao Céu*, ensinando-lhe as coisas e a linguagem do mundo. E em *Viagem ao Céu*, Pedrinho será o mestre, ensinando para Emília e Narizinho tudo que já conhece sobre os astros.

Em sua dissertação de mestrado, Catinari (2006) observa que ao captar a lógica e a estrutura do pensamento infantil, Lobato falava não para elas, mas com elas e no lugar delas. Por isso, pelas suas mãos o aprendizado virava uma brincadeira séria e as lições escolares ficavam claras e acessíveis. É o que percebemos na leitura de *Aritmética da Emília* (2009b), quando Lobato discute vários conceitos matemáticos, numa relação com o mundo real, refletindo sobre seus significados e aplicações cotidianas. Merece destaque a forma como as práticas educativas encenadas no livro, se afinam aos princípios da *Escola Nova*, fazendo da participação ativa do aluno elemento primordial para o sucesso da aprendizagem. Visconde faz o papel de professor que dialoga com os alunos, provoca-os a pensar sobre o que estão aprendendo, e busca apresentar-lhes os saberes abstratos de maneira concreta e lúdica, como na cena em que o sabugo usa uma melancia, fruta comum no cotidiano das crianças do sítio, para ajudá-las a entender o conceito de fração.

Outro ponto de convergência entre as escolas-laboratórios e a “escola-sítio” é a presença da biblioteca. No caso das escolas reais, fazendo parte da grade escolar semanal; no caso do Sítio, fazendo parte da casa e de seus frequentes serões de leitura. Como explica Chaves (2002), sobre as escolas-laboratórios, *por meio desse contato semanal, as crianças são introduzidas no mundo da literatura que, além de ensinar, com certeza, acaba por lhes inculcar padrões de gosto e de estética* (p.54). Catinari (2006), num diálogo com as ideias de Diana Vidal (2002), apresenta importantes reflexões sobre a prática de leitura nos anos 1920 e 1930 no Distrito Federal de então. Havia uma crítica por parte dos educadores escolanovistas quanto à cultura livresca e de pouca prática. Porém, isso não significava que houvesse qualquer repúdio ao ensino fundamentado e adquirido por meio da leitura. Ao contrário: a biblioteca era relevante. O que estava em jogo era a ressignificação das formas de apropriação do livro, que deveria suscitar a pesquisa e a reflexão, gerando uma postura crítica sobre o texto lido, e não uma simples decodificação e/ou memorização.

Lobato valorizava a leitura e desenvolveu em sua obra um verdadeiro projeto de formação de leitores, como já mencionamos nesta dissertação e que será motivo de análise ainda neste capítulo. Por ora, ficamos com a ideia de que na “escola” do Sítio do Picapau Amarelo, a leitura ocupa lugar especial e com certeza contribui para a educação das personagens, tanto na aquisição de informações, quanto no refinamento cultural, e na postura questionadora diante do mundo. Postura tão desejada por Lobato e que encontrou eco nas ideias veiculadas pela Escola Nova.

3.2 – Infância no Sítio do Picapau Amarelo

- Nós precisamos endireitar o mundo, Pedrinho.
- Nós, quem, Emília?
- Nós, as crianças: nós que temos imaginação. Dos adultos nada há a esperar.

LOBATO, História do mundo para crianças, 1957, p. 281.

Destaco da epígrafe citada duas ideias que, acredito, atravessam a concepção de infância na obra lobatiana: a valorização e o respeito pelo imaginário da criança e sua potência criadora para intervir no mundo. A imaginação é a mola mestra das aventuras do Picapau Amarelo. Com ela se vai a qualquer lugar, com ela se criam novas histórias, brinquedos e brincadeiras, com ela as personagens infantis interferem no mundo, conhecendo-o e reinventando-o.

Vigotski (2009) procura entender como ocorre a atividade criadora do ser humano: de onde surge, a que está condicionada e a que leis se subordina. A primeira e mais importante lei a que se subordina tal atividade, segundo o autor, poderia ser formulada da seguinte forma:

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (p.22).

Por conta disso, o autor compreende que a imaginação da criança seria mais pobre que a do adulto, o que se explicaria pela pouca experiência das crianças. Com base nessa ideia, conclui que, caso se queira criar bases sólidas para a atividade de criação da criança, será preciso ampliar as suas experiências. E explica que quanto mais

a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela assimilou e mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Refletindo com Vigotski (2009), compreendo que a imaginação das personagens crianças do Sítio é o tempo todo alimentada pelas histórias que ouvem, pelas viagens que empreendem, pelas experiências vividas nas situações cotidianas. E a potência dessa imaginação é que promoverá as novas criações, sejam estas aventuras, brincadeiras, brinquedos, histórias, reflexões. A criança lobatiana é uma criança criadora, com competências e habilidades que favorecem seu diálogo com o mundo. Essa concepção, como já comentamos, difere dos modelos vigentes em sua época, pois o conceito de infância, assim como o de literatura, varia historicamente e de acordo com os diferentes grupos sociais, os lugares onde vivem e os valores que consideram.

Como observamos anteriormente, a estrutura social do século XVIII, trouxe para a sociedade ocidental da época uma nova noção de família, centrada num núcleo unicelular, como analisa Zilberman (1982), preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros. Esse modelo empreendido pela burguesia que se consolidava colocou as crianças num lugar de destaque no cenário familiar, uma vez que seria necessário instrumentalizá-las para que se tornassem adultos de sucesso, capazes também de manter o patrimônio da família. De acordo com Lajolo e Zilberman (1985), o novo status social concedido à criança motivou o surgimento de objetos culturais e industrializados, como o livro e os brinquedos, assim como de novos estudos da ciência - a pediatria, a pedagogia e a psicologia infantil. Todavia, comentam as autoras:

a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo de atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência (p. 17).

Silva (2008), em sua dissertação de mestrado, ao analisar esse mesmo período histórico, considera que na Modernidade, o novo papel assumido pela criança se diferenciava de acordo com a condição social em que ela vivia. Para a pesquisadora, um paradoxo teria se instaurado: de um lado havia a criança vista como objeto de *marketing*, com a economia direcionada a ela (a criança que podia consumir brinquedos, livros e serviços), *de outro, havia a criança que, a serviço dessa mesma economia,*

tinha sua infância dizimada pelo trabalho (a criança que produz) (SILVA, 2008, p. 27). Portanto, havia mais de um modo de ser criança e de compreender a infância. No Brasil isso não foi diferente, como nos mostra Bignotto (1999), citada anteriormente neste trabalho.

Para compreender a representação da infância nos textos de Monteiro Lobato, adultos e infantis, Bignotto (1999) desenvolve em sua pesquisa importantes reflexões sobre a República Velha – período que se estende do último decênio do século XIX às primeiras décadas do século XX – quando Lobato nasceu e produziu boa parte de sua obra. Nesse mergulho, apresenta interessante panorama da época em aspectos relativos à infância no Brasil de então, cuja população apresentava quadros de extrema desigualdade social, com grande um número de analfabetos, e modos de vida diversos.

Busco o diálogo com esta dissertação, pois, através de suas análises, podemos compreender que a visão de infância que predominou no advento da burguesia europeia, decorrente da Revolução Industrial, e que também aportou no Brasil, se restringia aqui a aristocracia rural, a alta burguesia e aos grupos sociais que também começavam a firmar-se nos crescentes cenários urbanos. Nesses meios, a criança era vista como ingênua, desprotegida, pura, e, como analisa Bignotto (1999), *até o final do século XIX, e durante as primeiras décadas do século XX, a criança brasileira parece ter continuado a ser vista e tratada como um “projeto de adulto”* (p. 23). Porém, outras infâncias também faziam parte do cenário brasileiro. Nas cidades, cuja população crescia com as constantes migrações vindas do interior do país, a vida das crianças das classes baixas, oriundas de famílias de brancos pobres, de mestiços e de negros libertos, que procuravam escapar da penúria, da fome e da violência de seus locais de origem, era muito dura. Não muito diferente das penúrias vividas pela população infantil pobre da zona rural, sem acesso à educação, à saúde, e tendo que trabalhar como os adultos. As crianças pobres das periferias, para ajudar as famílias, viravam engraxates, entregadores de leite e trabalhavam em fábricas.

Muito distantes das ideias de fragilidade, pureza e necessidade de proteção, como viviam muitas crianças brasileiras durante a República Velha, as crianças que aparecem nos contos adultos de Lobato, entre eles Negrinha (LOBATO, 2007e) e Bucólica (LOBATO, 2007e), escritos antes da saga do Sítio do Picapau Amarelo, sofrem maus-tratos pelos adultos que deveriam protegê-las, não recebem carinho e muito menos incentivo à fantasia. São crianças que vivem na miséria, denunciando uma infância castigada e que se difere completamente daquela vivida no Sítio de Dona

Benta. Como já comentamos, o Sítio era um espaço idílico, onde todos os sonhos almeçados por Lobato - econômicos, sociais, educativos - poderiam ser concretizados.

Antes de mergulharmos na infância do Picapau Amarelo, trago ainda algumas análises de Brenman (2012) sobre concepções de infância ao longo da História, desenvolvidas em sua tese e publicadas no livro *A condenação de Emília – o politicamente correto na literatura infantil*. Em sua pesquisa, buscando entender a permanência do “politicamente correto” na literatura infantil brasileira, o autor faz um percurso pela história do Ocidente para analisar os diferentes olhares sobre a infância. Quando analisa o final do século XVII, apresenta as ideias do filósofo John Locke, ressaltando que para ele a criança nascia com a mente comparada a uma folha em branco e que essa “folha” deveria ser preenchida pelos pais, professores e governos, o que imprimia um sentimento de responsabilidade e culpa nos responsáveis pela educação da criança. Ao mesmo tempo, Locke fez com que a educação se tornasse prioridade em diferentes nações. Outra influência importante, já no século XVIII, foi a de J.J. Rousseau. Segundo Brenman (2012), *o conceito de Rousseau que mais influenciou o pensamento ocidental foi o da infância como época da vida em que o ser humano mais se aproxima do “estado de natureza”* (p. 138). Foi nesse período que o mundo ocidental começou a voltar seu olhar para virtudes infantis como pureza, espontaneidade e alegria, como o pesquisador esclarece. Essa ideia de pureza e ingenuidade se assemelha também a de fragilidade e inspira a proteção das crianças, como Lajolo e Zilberman (1985) já ressaltaram. Comparando as teorias de Locke e Rousseau, Brenman (2012) conclui que enquanto a visão de Locke poderia ser entendida como aditiva, ou seja, a infância precisaria ser preenchida com boas marcas, a visão de Rousseau seria subtrativa, isto é, era preciso proteger a infância das más influências externas, uma vez que a natureza da criança era pura. Nesse aspecto, o autor traz interessante questionamento a respeito das escolhas de livros feitas por educadores de hoje, para os quais a visão rousseauiana sobre a infância parece permanecer: *Será que os livros politicamente corretos estariam protegendo a infância desse ambiente sujo que entorta as crianças?* (p.139).

Seguindo suas análises, Brenman (2012) observa que, em comum, as duas concepções expressam uma preocupação com o porvir, com o futuro da criança, com a sua educação e formação. Por fim, avançando um pouco mais no tempo, o pesquisador encontra-se com as ideias do educador americano de John Dewey, e que se refletiram em novas propostas para a educação das crianças, como inclusive já observamos na

análise do ideário escolanovista. O educador afirmava *que se deveria educar a criança não pensando no futuro dela, mas compreendendo a demanda infantil presente. Ela seria sujeito e não objeto, de seu próprio desenvolvimento* (idem, p. 140).

Pensar a criança como sujeito de seu desenvolvimento, como afirma Brenman (2012), de acordo com as ideias de John Dewey, vai claramente ao encontro da concepção de infância que percebemos na obra de Lobato: crianças dotadas de voz e que atuam de maneira ativa e participativa na história. Além de dialogar, como mencionamos na introdução, com a filosofia de Walter Benjamin.

3.2.1 – Lobato e infância: um diálogo com Walter Benjamin

Diferente da visão rousseunina de pureza e ingenuidade, na qual a criança é compreendida por aquilo que lhe falta, o filósofo Walter Benjamin enxerga-as como sujeitos sociais, afirmando que elas não se constituem isoladamente, mas inseridas em um processo cultural e histórico. As crianças lobatianas também estão sempre em diálogo com o contexto a que pertencem. Como já observado, Lobato se preocupava em transmitir-lhes ensinamentos, apostando também no futuro de seus leitores, porém, ao mesmo tempo, através das ações de suas personagens infantis, despia a criança dessa ideia do “vir-a-ser”, para olhá-la como um indivíduo capaz, no presente, de participação ativa e criativa.

Para melhor compreendermos a concepção de infância perceptível nos escritos de Benjamin e estabelecermos um diálogo com a concepção lobatiana, tomemos alguns fragmentos da obra *Rua de Mão Única* (Benjamin, 1995). Nesta obra, ao rememorar passagens de sua infância, Benjamin dá voz à criança plenamente inserida na cultura, concebendo a infância como tempo de construção de um mundo próprio, muitas vezes imerso no imaginário, e inserido num mundo maior. Nas palavras de Corsino (2009b), *ao recuperar o mundo da cultura dos pais, ao mesmo tempo recupera a maneira de ver da criança, a sua sensibilidade, seus hábitos, seus desejos, afetos e valores e, sob este ângulo, vai reafirmando a especificidade do mundo infantil* (p. 221).

Entre seus fragmentos, como comenta Cabral (2009), aparecem descrições de crianças lendo, brincando, se escondendo, colecionando, onde podemos observar a experiência da criança. Experiência que muitas vezes foge ao olhar do adulto:

A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. E atrás da porta, a criança é a

própria porta; é como se a criança tivesse vestindo um disfarce pesado. Por nada desse mundo podia ser descoberta. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos (BENJAMIN, 1995, p. 91).

Benjamin traz em seus escritos a infância como um universo repleto de percepções próprias, mágico, e que nem sempre pode ser compartilhado com o adulto, por não ser a ele perceptível. Já em *A Escrivaninha* (BENJAMIN, 1995), observa-se a transgressão que o menino Walter faz deste objeto tradicionalmente ligado às atividades escolares: não usa a escrivaninha para estudar; transforma-a numa grande companheira, com a qual pode compartilhar e guardar seus segredos, coleções e medos: *assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber* (p. 120).

Percebemos nos fragmentos de Benjamin que o escondido faz parte do mundo da criança, de suas experiências infantis, permitindo a vivência e a descoberta de sentimentos e desejos, que, relacionados ao mundo que a cerca, vão também constituindo sua identidade. Nas brincadeiras a criança vai buscando sentidos para a realidade, fazendo sua própria voz se consolidar e aparecer. Nesse movimento que envolve o brincar, assume papéis, vive histórias, se relaciona com as tradições culturais e recria o mundo, constituindo-se, portanto, como sujeito social, histórico e cultural. A criança, no olhar de Benjamin, não aparece como coadjuvante, mas como protagonista de uma história em construção.

Com a obra de Lobato, a literatura infantil brasileira, segundo Magalhães e Zilberman (1987), *conferiu à criança um lugar central, respeitando seu mundo e fornecendo padrões de interpretação que visam integrá-la num contexto cultural* (p. 145). As personagens infantis do Sítio, de acordo com a pesquisadora, não são interioradas: o enigma que as move está do lado de fora. Porém, isso não significa dizer que elas não possuam uma maneira própria de ver o mundo, onde também tentam lidar com desejos, afetos e valores, e que algumas vezes é incompreensível ao adulto. Todo o mergulho que as personagens fazem no imaginário nos leva a compreender tal afirmação. Nas histórias do Sítio, realidade e imaginação são indissociáveis e é através dessa união que as crianças vão lidando com o contexto do mundo que as cerca. Porém, como analisamos anteriormente, o imaginário não pertence apenas às crianças. Os adultos do Sítio, embora tenham resistido um pouco ao imaginário infantil, acabam o

aceitando como parte do real, mostrando assim respeito e acolhimento para com o universo infantil.

Refletindo sobre a concepção de infância em Lobato, constatamos que o autor, além de valorizar o modo particular da criança de experimentar o mundo, lhe dá ainda lugar de comando. Ao longo da saga, são as crianças que solucionam os maiores impasses, apresentam as ideias mais criativas, inventam revoluções e, através de suas ações, subvertem a ordem das coisas. Dona Benta e Tia Nastácia confiam na capacidade imaginativa das crianças para resolver quaisquer questões. Em *Memórias da Emília* (LOBATO, 2007a), por exemplo, Emília bola um plano para derrotar o *Marinheiro Popeye* que estava no Sítio para roubar um anjinho trazido do céu pelas crianças, e conta para Pedrinho. O menino, por sua vez, vai contar a ideia para a avó, que estava apreensiva com a situação. Nessa aventura, também estavam no Sítio muitas crianças inglesas, comandadas por um Almirante. Vamos ler a cena:

- Pois está combinado. Eu e Peter Pan atacaremos Popeye daqui a dez minutos. Disse e foi comunicar sua resolução a Dona Benta e ao Almirante. Os dois velhos ficaram assombradíssimos.
- Que loucura, meu filho! – exclamou a boa senhora. – Nem pense nisso. Proíbo-o de pensar nisso.
- Realmente – acrescentou o Almirante – o que esse menino propõe não passa de um desvario de criança. Que absurdo! [...]
- Pedrinho cochichou no ouvido de Dona Benta o mesmo que Emília cochichara no seu. A velha arregalou os olhos, com expressão de surpresa e alegria.
- Bom. Se é assim, então tudo muda de figura. A ideia é excelente... Quem ficou bobo de uma vez ante aquela súbita mudança de opinião foi o Almirante, [...] (2007a, p.52).

A confiança de Dona Benta nas ideias dos netos, o que potencializa as crianças, aparecerá inúmeras vezes. Mesmo em problemas que seriam do mundo adulto, pede ajuda a elas. Em *O Picapau Amarelo* (LOBATO, 2008c), não conseguindo comprar as fazendas vizinhas, dizendo-se explorada pelos vendedores, dirige-se a Pedrinho:

- Esses homens querem aproveitar-se da situação; fingem não querer vender as fazendas, tudo para me explorar. Que acha que devo fazer, Pedrinho?
- Pedrinho, danado com os fazendeiros, imaginou logo uma solução violenta: comprar as fazendas à força. Agarrá-los e obrigá-los a assinar as escrituras, com um revólver encostado na nuca de cada um.
- Absurdo, meu filho. Os processos violentos nunca dão bons resultados. Temos que estudar um meio jeitoso.
- Isso de jeito é cá comigo – gritou a Marquesa de Rabicó. – Entregue-me o caso que num instante estará resolvido.
- Pois vamos ver – disse Dona Benta. – Fale com os homens e dê os jeitinhos necessários [...] (LOBATO, 2008c, p. 17).

E assim acontecerá. Emília e Visconde bolarão um plano cheio de espertezas e enganarão os proprietários das terras, conseguindo que eles as vendessem para Dona Benta. Interessante perceber que as crianças do Sítio nem sempre são politicamente corretas (falam em resoluções violentas, usam da esperteza para enganar os outros...); ou seja, elas estão no mundo e é através do diálogo com ele que constroem seus pensamentos e ações.

As ideias das personagens crianças estão aos milhares pela obra de Lobato. Quando as onças, em *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 2008b) resolvem atacar o Sítio, é Pedrinho quem terá a ideia de construir pernas de pau, numa altura que ele sabe que as feras não alcançarão pulando. E Emília inventará uma original granada de vespas, saída de sua *cabecinha de macela*. E assim se sucedem inúmeras brincadeiras e aventuras em que serão as crianças a comandá-las, enfrentando e resolvendo os problemas surgidos com inteligência e principalmente usando de imaginação.

O Sítio é o espaço de aprender, de interrogar o mundo, mas também é o espaço do brincar. Através das brincadeiras que criam as personagens dialogam com o mundo e com a realidade, alterando muitas vezes a ordem das coisas e reinventando seu contexto. Numa das narrativas de *Reinações de Narizinho* (2007b) – *O casamento de Narizinho* – a menina é pedida em casamento pelo Príncipe Escamado, personagem do *Reino das Águas Claras*. Vejamos a cena em que Narizinho conta para Dona Benta sua nova reinação:

Dona Benta, que ia passando, ouviu o final da frase.
- Casar com quem, menina? Que história de casamento é essa?..
- Sim, vovó! Fui pedida em casamente e aceitei. Vou casar-me com o Príncipe Escamado.
Tia Nastácia arregalou os olhos para dona Benta [...]
- De que é que se espantam? Se toda gente casa, por que não posso casar-me também?
- Sim, minha filha. – respondeu Dona benta com pachorra. – Todos se casam, não há dúvida. [...] Mas todos se casam com gente da mesma igualha. É muito diverso isso de casar com um peixe...
- Dobre a língua, vovó! Escamado é príncipe. Se se tratasse aí dum peixe vulgar de lagoa, vá que vovó falasse. Mas o meu noivo é um grande príncipe das águas... (LOBATO, 2007b, p. 95).

Narizinho experimenta no imaginário, algo que é parte de sua cultura, de seu tempo histórico e social, refletindo e relacionando-se, através da brincadeira, com o mundo de valores e costumes que a cercam. Brincando, ela expressa e recria suas fantasias e desejos, assim como seu olhar sobre o social. As crianças do Sítio têm

liberdade para vivenciar, em meio à fantasia misturada à realidade, diferentes experiências.

Para Benjamin, é na brincadeira que as crianças encontram caminhos para subverter a ordem do mundo estabelecida pelo adulto. Em *Livros Infantis antigos e esquecidos*, as crianças *se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos [...]. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original* (BENJAMIN, 1994, p.237). Benjamin aproxima a criança da figura do colecionador, do caçador. Com seus brinquedos, transgride a ordem e transforma as coisas, se diferenciando do mundo classificado do adulto, como observamos em *Criança Desordeira e Armários*:

Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida (...) já é para ela princípio de uma coleção, (...) Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas (BENJAMIN, 1995, p.39). Meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. [...] Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas – as estrelas da manhã -, de folhas de estanho – um tesouro de prata [...] Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas (BENJAMIN, 1995, p.124).

Entre as personagens lobatianas, encontramos na boneca Emília muito desta criança caçadora, colecionadora, desordeira, que recolhe “restos” do mundo organizado do adulto. Emília possui um interesse imenso em se tornar dona de coisas variadas para guardá-las, seja em seu quarto repleto de badulaques, seja na sua canastra. Em *Memórias da Emília* (LOBATO, 2007a), num desabafo do personagem Visconde, podemos observar o mundo de coisas que ela guarda e coleciona e que, no olhar do sabugo, a torna uma pessoa rica:

Só pensa em si, na vidinha dela, nos brinquedinhos dela. Por isso mesmo está ficando a pessoa mais rica da casa. [...] É dona de um grande número de pernas e braços e cabeças de bonecas – das que Narizinho quebrou. Tem uma coleção de panelinhas de barro, e outra de caquinhos de louça. Uma vez quebrou de propósito uma linda xícara verde de Dona Benta só para completar sua coleção de caquinhos... Tem besouros secos, um morcego seco, [...]. Tem coleção de fios de cabelo [...] Não há o que não haja naquele quarto (p. 74).

Como o menino Walter, Emília também deseja ser dona de coisas, e, assim, poder imprimir-lhes significados originais. Ter a liberdade de renovar o velho, de rever o que teve outra função no mundo ordenado do adulto, de acordo agora com seu desejo e experiência. Emília é caçadora, caça o espírito das coisas, e guarda em seu universo

micro - no quarto ou na canastra - objetos que só ela consegue intuir possíveis usos. Definir o significado das coleções, arrumar a desordem, seria o mesmo que aniquilar as possibilidades da vivência do novo. É através desta desordem, incompreendida por vezes pelos adultos, que Emília ressignifica e atua no mundo a sua volta.

No capítulo *Pena de Papagaio*, de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007c), ao ter que apresentar um passaporte para entrar no País dos Macacos, abre sua canastra e oferece ao guardião do reino, um alfinete de pombinha:

É mentira, senhor rei! – berrou Emília. Eu tenho um passaporte sim. [...] Este é o meu passaporte. O Rei-Sol examinou com a maior atenção aquele objeto para ele desconhecido, pois nunca vira nem alfinete simples, quanto mais de pombinha. Depois disse: - O passaporte adotado no meu reino é uma banana ouro, mas como sei que outros povos usam outros passaportes, aceito como válido este que esta senhora apresenta (p.104).

Para lidar com o conflito que o momento apresenta, Emília resgata um dos objetos que levava na canastra e atribui a ele um significado original, bem distante do da sua função tradicional na cultura com a qual a boneca convive. Fazendo uso do jogo, da renovação do velho, Emília produz cultura, e isso a coloca no lugar de sujeito ativo, que observa o mundo, relaciona-se com ele, e é livre para recriá-lo. O quarto de Emília, repleto de quinquilharias – fruto de sua atividade caçadora - e sua canastra, que ela preenche da forma que deseja, são lugares onde se revela o mundo singular da boneca, e que se assemelha, nesses aspectos, ao do menino Benjamin.

3.2.2 – Ler, criar e brincar

Histórias, brinquedos e brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças do Picapau Amarelo. Como vimos na introdução, Lobato tinha a intenção de formar leitores e uma de suas estratégias foi incluir em suas tramas diversas situações de leitura, nas quais as personagens crianças ouvem histórias e envolvem-se com as mesmas, imaginando cenários, viajando através das narrativas e, de formas diversas, narrando suas próprias histórias. A leitura de narrativas no Sítio é vivida pelas personagens infantis como experiência que permanece, engendrando reflexões para além do momento em que foi vivida. Entendo que as personagens lobatianas não só trocam experiências entre elas próprias e com as narrativas que ouvem, como tecem as suas próprias, fazendo do Sítio um espaço constante para o intercâmbio de experiências.

Ouvir, narrar, criar, brincar: as histórias fazem parte do imaginário das personagens infantis e se tornam reais no cotidiano de suas brincadeiras, resgatando e renovando as experiências de cada uma. Assumindo papéis e vivendo histórias, se pensarmos com Benjamin, entendemos que a criança, dessa forma, estará se relacionando com a cultura, e buscando sentidos para ler o mundo. Vamos mergulhar nas páginas lobatianas.

Logo em seu primeiro mergulho no *Reino das Águas Claras*, num ambiente de príncipes e palácios, Narizinho topa com o Pequeno Polegar, fugindo de sua própria história:

- Não sei - respondeu Dona Carochinha -, mas tenho notado que muitos personagens das minhas histórias andam aborrecidos de viverem toda a vida preso dentro delas. Querem novidades. Falam em correr o mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo. [...] Tudo isso – continuou dona Carochinha - por causa de Pinóquio, do Gato Félix e, sobretudo, de uma tal menina do narizinho arrebitado que todos desejam conhecer (LOBATO, 2007b, p. 19).

Como observamos, era intenção de Lobato modernizar a literatura infantil de sua época, encontrando caminhos diferentes dos que eram trilhados pelos clássicos contos de fadas. O Sítio representa o atual, o novo, por isso Narizinho é colocada em pé de igualdade com os modernos personagens da época – Pinóquio e Gato Félix. Narizinho conhece a história do Pequeno Polegar e vibra ao saber que ele fugiu de seu livro para conhecê-la. Mas as crianças do Sítio, apesar de quererem conhecer histórias novas, como Peter Pan e Pinóquio, que serão narradas por Dona Benta, não descartam as antigas. Ao longo das narrativas de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b e 2007c), vemos desfilar pelo Picapau personagens dos contos de fadas, das fábulas, da mitologia, e de histórias infantis contemporâneas às do Sítio. Histórias que fazem parte do repertório cultural dos “picapauzinhos”, povoam suas imaginações e atravessam as brincadeiras que inventam, reafirmando o que Vigotski (2009) defende, ao afirmar que quanto mais a criança ouviu e experimentou, mais rica será a sua imaginação e capacidade criadora. É também Vigotski, conforme comenta Corsino (2012), que afirma que a brincadeira na vida da criança é mais do que fonte de prazer: *A brincadeira é um espaço onde a criança pode agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, reverter a ordem e dar novo sentido às coisas* (p.11). O que tivemos oportunidade de observar nas passagens da obra de Lobato destacadas no item anterior, ao aproximarmos o escritor de Benjamin.

O Sítio será, então, palco de muitas novas histórias, e espaço de intercâmbio entre universos, culturas e tempos diversos. Brincando, revisitando e reinventando as narrativas de tantos personagens, os “picapaus” acabam por abrir caminhos, como queria Lobato, para uma renovação na literatura infantil brasileira.

Entre episódios que representam brincadeiras de crianças, destaco para análise, *Cara de Coruja* e *O Marquês de Rabicó*, ambos de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007 c e 2007b). Em *Cara de Coruja* (LOBATO, 2007c), as crianças brincam de oferecer uma festa aos amigos do *País das Maravilhas*: no momento da organização, conversam sobre quem desejam convidar (demonstrando intimidade com os personagens destas histórias), enviam convites e definem papéis para a atuação na brincadeira – Visconde avisará quando os convidados se aproximarem, Rabicó anunciará a entrada de cada um, seguindo os protocolos que aparecem nas clássicas histórias, e Narizinho, Emília e Pedrinho os receberão, propriamente, mostrando a casa, conversando e brincando. De acordo com Borba (2009), *o brincar abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nela, as coisas podem ser outras, [...], permitindo à criança descolar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares...* (p.70).

Ainda para esta autora, as crianças agem guiadas pela imaginação e pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações [...]. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (2009, p.71).

Percebemos que em *Cara de Coruja* (LOBATO, 2007c), as crianças organizam coletivamente suas ações e interações, elaborando planos e criando regras de participação na brincadeira. Quando Visconde anuncia que já está vendo “uma poeirinha lá longe” (o que significava a aproximação de um convidado), Narizinho retruca: - *Ainda não, Visconde! Temos que ir tomar café primeiro. Só na volta é que o senhor começa a ver poeirinhas* (LOBATO, 2007c, p. 14).

Ao longo da narrativa, a cada novo personagem que chega, as crianças comentam sobre suas histórias originais, fazendo também relações com o mundo real. Ao chegar à festa, Branca de Neve reconta sua história e Emília quer saber o que teria acontecido com os anões. A princesa explica que eles vivem no castelo e são ótimos

trabalhadores: - *Oh! – exclamou a boneca – por que não dá um deles à Tia Nastácia? A coitada vive se queixando de que está velha e precisada de quem a ajude na cozinha* (LOBATO, 2007c, p. 18).

Recorro mais uma vez à Borba (2009) para pensar na brincadeira como um fenômeno da cultura e o brincar como forma de ação que cria significados sobre o mundo. Emília está no mundo: interage e reflete sobre ele. No seu brincar vai problematizando-o e reinterpretando-o.

São inúmeras as passagens de *Cara de Coruja* que nos levam a refletir sobre o brincar das personagens do Sítio, enquanto experiência cultural. Alimentado fortemente pela vivência com a leitura literária, este brincar também pode ser entendido na perspectiva de dar continuidade ao diálogo que as personagens-leitoras, anteriormente, já haviam travado com as histórias, quando as ouviram ou leram. Em *Cara de Coruja*, as crianças têm contato com os objetos mágicos das narrativas maravilhosas, apropriando-se deles em novas situações. As histórias continuam nas brincadeiras e podem levar os leitores a elaborar novos significados para elas. Assim o espelho mágico de Branca de Neve servirá para Emília perguntar “qual a boneca que conta histórias mais bonitas?”; a lâmpada do Aladim será motivo para Pedrinho desafiá-lo a comparar o poder de seu objeto mágico com o do seu bodoque; a varinha de condão cairá nas mãos de Emília e ela se divertirá “brincando de virar”; e, quando o Lobo Mau bater à porta, Narizinho se desesperará por entender que ele quer comer sua própria avó.

Nesta última cena, as crianças precisam resolver a difícil situação que se impôs na brincadeira. Emília pensa em usar a varinha para transformar o Lobo numa pulga, depois sugere chamar os “homens” para resolverem o caso. Porém, quem salva a situação, “entrando na brincadeira”, é Tia Nastácia. Com umas boas vassouradas, expulsa o Lobo dali.

Esta é uma cena interessante em diferentes aspectos. No que diz respeito à experiência com a leitura, observamos a identificação da leitora, Narizinho, com a história de Chapeuzinho Vermelho, e sua vivência - pelo viés do imaginário - de um perigo que lhe provoca medo, o que ocorre quando lemos. A cena também toca em questões sociais referentes ao papel do homem e da mulher: as personagens, no seu brincar, trazem os elementos e os discursos presentes no mundo em que vivem, experimentando-os ou questionando-os. E, por fim, observamos o mergulho de Tia Nastácia no universo imaginário, o que revela o lugar acolhedor e participativo dos adultos do Picapau Amarelo em interação com as crianças.

No Sítio é através do brincar que as crianças vão buscando sentidos e modos de estar no mundo, alargando, portanto, suas experiências culturais. *O Marquês de Rabicó* é também um interessante episódio de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b) para refletirmos sobre a experiência da criança que envolve a leitura literária e o brincar.

Nesta narrativa, Narizinho quer casar sua boneca Emília com o porco Rabicó. Para convencê-la a aceitá-lo como noivo, inventa toda uma história de que ele era um príncipe que havia sido transformado em porco e que só se desencantaria no dia que encontrasse um anel mágico escondido na barriga de uma minhoca. Inúmeros contos de fadas apresentam situações de encantamento similares a esta. Assim, entendemos que Narizinho tinha experiência em ouvi-los. Identificando-se e sonhando com suas personagens e enredos, resgata destas narrativas, elementos para suas brincadeiras.

Olho para essa cena, buscando também apoio em estudos da Sociologia da Infância, nos quais as crianças são vistas como agentes sociais plenos que não apenas internalizam a cultura na qual estão inseridas. Na interação com seus pares, reinterpretam o mundo adulto, produzindo também cultura. Corsaro (2011) apresenta uma abordagem à socialização na infância que denomina de reprodução interpretativa, como apontamos no Capítulo I: *as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças* (p.32 e 33). Em seu texto *Reprodução interpretativa e cultura de pares* (CORSARO, 2011) define o termo cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus parceiros. E, dentre diferentes exemplos de cultura de pares, destaca as brincadeiras de dramatização de papéis. De acordo com o autor, neste tipo de brincadeira as crianças não imitam simplesmente os modelos adultos. Apropriam-se deles e enriquecem-nos para atender seus próprios interesses: *ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros* (2001, p.34).

Como já observamos ao longo deste trabalho, as personagens do Sítio elaboram e reinventam suas experiências culturais, nas brincadeiras que inventam. Na narrativa *O Marquês de Rabicó* (LOBATO, 2007b), Narizinho cria uma brincadeira, entre seus pares, em que a dramatização de papéis está todo tempo presente. Seu foco é algo que a menina conhece do universo cultural do seu tempo: o casamento. Como afirma Corsaro

(2001), *as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros* (p.31). Será no ato de brincar com seus parceiros que Narizinho buscará ressignificações para tal experiência. Assim, na dramatização, ela é a mãe da noiva, que se preocupa em conseguir um “bom marido” para a filha, e Emília é a noiva que precisa aprender a estar adequadamente neste contexto. Cada uma em seu papel, as duas personagens estão projetando o futuro, “ensaiando” formas de estar nele, e reinterpretando o mundo adulto. Segundo Corsino (2012), *para exercer um determinado papel social é necessário que a criança aja de acordo com o que se espera do exercício daquele papel. Portanto, faz uso de regras sociais, assumindo discursos e posturas* (p. 11). As cenas que as duas personagens elegem para dramatizar representam vários protocolos sociais que envolviam o casamento da época lobatiana: o pedido, o noivado e a cerimônia do casamento. Vejamos:

E não é só isso – interveio Narizinho. – Bonita e prestimosa como não há outra! Sabe fazer tudo. Cozinha na perfeição [...] e tem muito jeito pra modista. Este vestidinho de pintas, por exemplo, foi feito por ela. Emília, que ainda não sabia mentir, interrompeu-a dizendo:
- Não fui eu, foi Tia Nastácia quem o fez.
A menina deu-lhe um beliscão sem que o Visconde percebesse (LOBATO, 2007b, p. 86).

Aqui ouvimos também a voz do narrador/Lobato criticando a hipocrisia de uma época que, para manter seus valores, esconde verdades e inventa mentiras. No âmbito da brincadeira das personagens, porém, o que assistimos é o diálogo de duas crianças que buscam reinterpretar a sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, não repetem simplesmente o mundo adulto: nas suas falas e atitudes, interpretam-no. É o que também podemos observar numa cena que representa o período de noivado, no qual o noivo visita e recita poemas para a futura esposa:

– O verso está todo errado! Vou casar-me com ele, mas não “adoro” coisa nenhuma. Tinha graça eu adorar um leitão! [...]
- Emília, tenha modos! [...] Você vai ser marquesa, vai viver em salões e precisa saber fingir, ouviu? [...]
- Peço-lhe mil desculpas, Senhor Vidro Azul! Emília tem a mania de ser franca. Nunca viveu em sociedade e ainda não sabe mentir (LOBATO, 2007b, p.90).

Interessante perceber que na cena destacada, o noivo Rabicó (que, como porco, não sabia se comportar como um verdadeiro noivo) é substituído por um vidro – o Vidro Azul – que passa a representá-lo na brincadeira de papéis. Lembro-me aqui do que diz o filósofo Benjamin, nos seus escritos sobre o brincar: *ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, [...] ou*

uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (BENJAMIN, 1994, p. 246).

O Vidro Azul, assim como o Visconde – boneco de sabugo criado nesta situação para representar o pai do noivo – e ainda os convidados da cerimônia do casamento, que são representados por pedras, tijolos e pedaços de pau (*restos do mundo adulto*, como diria Benjamin), surgem da necessidade das crianças em dar forma à brincadeira, atendendo aos seus interesses próprios enquanto crianças. Volto ainda às reflexões de Corsino (2012) sobre o brincar das crianças, para trazer Vigotski mais uma vez: para o autor, *na brincadeira os objetos perdem sua força dominadora*, pois a criança, segundo analisa Corsino, *age sobre eles diferente daquilo que ela vê, ressignificando-os através de seus gestos, que ganham função de signo. Pelo gesto, transforma os objetos, indicando os novos significados atribuídos* (2012, p.10).

Ao analisar estes trechos de *Reinações de Narizinho*, entendo que suas personagens-crianças são afetadas pela cultura literária apresentada pela avó Dona Benta, assim como pela sociedade de um modo geral. Na cultura de pares, como observamos, não imitam simplesmente o que já está posto pelo mundo adulto. Apropriam-se criativamente de suas informações, assumem discursos e posturas, produzindo suas culturas próprias e singulares.

3.2.3 – Crianças e brinquedos: Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde

Como já sabemos os principais agentes da obra lobatiana são crianças, o que se aproxima diretamente do mundo do leitor infantil, permitindo rápida identificação. Assim, pensar nas concepções de infância ao longo dos tempos e em como o criador do Sítio do Picapau Amarelo dialoga com elas, trazendo-as e/ou refutando-as, se torna importante nesta pesquisa, já que nossa intenção é observar e analisar a interação das crianças de hoje com a obra.

A infância concebida nos moldes lobatianos – apresentando crianças inteligentes, livres e independentes, que pensam, imaginam, brincam, subvertem a ordem das coisas, resolvem problemas, aprendem e ensinam, como observamos até agora, se difere das concepções que entendiam (ainda entendem?) a criança como uma folha em branco e a infância apenas como tempo de preparo: o que, como consequência, fez surgir (ainda faz?) muitas obras de literatura infantil, cujo cunho pedagógico prevalece claramente.

Retomando as ideias de Bakhtin (1926), colocadas na introdução, em toda obra literária há um ouvinte/leitor participante da obra, que é intrínseco a ela, e que revela a concepção de infância de seu criador. Lobato escreve intuindo um leitor que ele acredita ter possibilidades de dialogar com seus textos. E não apenas receber sua mensagem, compreendê-la e copiá-la. Apesar dessa intenção, mais em algumas obras do que em outras, de certa forma, se fazer presente. A concepção de infância de Lobato adentra sua criação principalmente na representação de suas personagens infantis (o herói, de acordo com Bakhtin), sujeitos ativos, constituídos na cultura e produtores de cultura.

Por isso, como problematiza Corsino (2010), ao analisar cada produção literária caberá sempre indagar como se estabelece a relação autor, herói (personagem) e ouvinte/leitor: *com que julgamento de valor o autor constrói o herói em correlação com este ouvinte/leitor infantil?* (p.5).

Nesse sentido, tentando caminhar com as reflexões sobre a infância em Lobato, trago algumas observações sobre suas personagens crianças - Narizinho e Pedrinho - ou as que mimetizam seu comportamento: os bonecos Emília e Visconde de Sabugosa.

Narizinho

Modelo de criança idealizado por Lobato, Narizinho apresenta comportamentos considerados positivos pela sociedade - o companheirismo, a inteligência – somados a vários outros valorizados pelo autor, como o senso crítico, a coragem, a independência, a vontade de saber e a capacidade de pensar e interagir com o mundo à sua volta.

A personagem está em quase todas as aventuras do Sítio, ora brincando, ora enfrentando perigos, ora sonhando com príncipes, ora emitindo suas opiniões, ora aprendendo a fazer rosquinhas com Tia Nastácia, ora atenta aos ensinamentos da avó, ora questionando aquilo que considera injusto: expõe seus pontos de vista e socorre outros personagens de possíveis apuros, seja com palavras, seja partindo para a briga.

Já na primeira narrativa de *Reinações de Narizinho*, quando visita o *Reino das Águas Claras*, a menina salva o Pequeno Polegar das garras de Dona Carochinha, escondendo-o na manga do seu vestido e atracando-se sem medo com a velha barata. Ainda neste episódio se revolta com o Doutor Caramujo que quer matar um papagaio, tirar sua falinha e colocá-la em Emília:

Narizinho, que não admitia que se matasse nem formiga, revoltou-se contra a barbaridade.

- Então não quero! Prefiro que Emília fique muda toda a vida a sacrificar uma pobre ave que não tem culpa de coisa nenhuma. [...]

Furiosa com a estupidez, Narizinho avançou de sopapos e pontapés contra os brutos.

- Não quero! Não admito que judiem dele! – berrou vermelhinha de cólera, desamarrando o bico do papagaio e jogando as cordas no nariz dos caranguejos (LOBATO, 2007b, p. 30).

Esta cena em que a menina explode de raiva pertence à primeira narrativa de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b), porém, ao longo da obra, observaremos que serão retiradas de Narizinho características e atitudes consideradas negativas, como as má-criações e o egocentrismo, tão comuns na infância, mas pouco compreendidas pela educação dada às crianças à época de sua criação. Assim quase nunca veremos a personagem pensando apenas em si própria, explorando ou insultando alguém. Será Emília, também criança, porém boneca, que incorporará tais “defeitos”, tornando-se uma personagem mais ambígua e polêmica, e que acabará por ocupar o lugar de protagonista das histórias do Sítio, diferente das primeiras narrativa, reunidas em *Reinações de Narizinho*, quando tal posto era ocupado pela menina.

Em relação a problemas sociais, como a escravidão e os direitos humanos, Narizinho também apresenta com firmeza suas posições, como analisamos anteriormente no Capítulo II. Corajosa, esperta, decidida, crítica, independente, sempre em busca de justiça, características que para o autor seriam fundamentais para melhorar o país e o mundo, a personagem não se mostra frágil diante dos perigos, e, por vezes, dispensa a proteção masculina. Porém, mesmo se diferenciando um pouco do estereótipo da mulher de sua época, Narizinho se exercita também em aprendizagens femininas, como costurar e cozinhar, além de alimentar sonhos comuns às meninas do seu tempo: encontrar um príncipe encantado, casar e, como nos contos de fadas, ser feliz para sempre.

Em *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b e 2007c), a personagem se verá em mais de um episódio às voltas com noivados, cartas de amor, festas de casamento, vestidos e príncipes, antecipando, através de tais “brincadeiras”, aquilo que a vida adulta provavelmente lhe proporcionaria. A situação em que é pedida em casamento lembra as histórias clássicas e reafirma o que já analisamos sobre como a imaginação das crianças do Sítio é alimentada pelas narrativas que conhecem: tal qual nos contos de fada, o Príncipe Escamado, sofrendo de “narizinho-arrebitadite”, vê como única solução para o restabelecimento de sua saúde e de seu reinado, o casamento com a amada Narizinho.

Sonhando com príncipes e castelos, Narizinho imagina o tempo inteiro, dando vida a todos os seres com quem se relaciona: abelhas, vespas, peixes, e claro, sua boneca Emília, com quem conversa e brinca, assim como o fazem muitas crianças absortas em suas imaginações.

PEDRINHO

Neto de Dona Benta, primo de Narizinho, Pedrinho é um dos mais queridos e importantes personagens do Sítio. Criado na cidade, “*não podia compreender férias passadas em outro lugar que não fosse o Sítio do Picapau Amarelo*”. E será lá que o menino - destemido, inteligente, crítico, curioso, ávido por conhecimentos e interessado pelos problemas brasileiros, participará das mais diversas aventuras.

De acordo com Magalhães e Zilberman (1987), *as personagens do Sítio do Picapau Amarelo não apresentam problemas de identidade. Desde a primeira obra da série, surgem com características que os marcarão ao longo da obra* (p.145). Assim, com espírito aventureiro, Pedrinho estará sempre disponível para o que der e vier - da mesma forma que os heróis das histórias. Um herozinho à brasileira, poderíamos dizer: sempre em busca de perigos e enigmas a serem enfrentados e desvendados. Quando encontra com Peter Pan, Barão de Munchausen, Hércules, Aladim, identificado com seus pensamentos e suas formas de agir, se sente à vontade para comentar suas próprias façanhas e valentias, trocar ideias, e participar de novas lutas.

Pedrinho tem muitas oportunidades, ao longo da obra, para mostrar seu espírito valente. Quando Rabicó chega com a notícia de que vira pegadas de onça no Capoeirão, em *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 2008b), o menino não tarda a organizar uma expedição para averiguar a informação e caçar a fera. Sua coragem e voz de comando também são perceptíveis no caso da viagem à Grécia Antiga para livrar Tia Nastácia das garras do Minotauro:

Mas Pedrinho não se conformou com aquela atitude chorosa e resignada. Era preciso lutar, vencer.

- Perdão, vovó! – disse ele com a decisão de um herói da Fábula. – Não penso que o caso seja de choro. Temos de agir sem demora (LOBATO, 2008c, p. 119).

A fala decidida de Pedrinho se assemelha a dos grandes heróis e contrapõe-se a fragilidade de Dona Benta. Suas palavras nos revelam força e coragem – armas,

historicamente, masculinas - e que se encaixam, de certa forma, no estereótipo de menino dos tempos lobatianos.

Além de se aventurar em meio a onças e monstros, Pedrinho, à imagem do próprio autor, é também um ávido leitor. Adora as narrativas de aventura e ficção histórica, interessa-se por assuntos científicos, lê jornais e está sempre atento aos problemas de seu tempo. Inteligente e honesto, o menino demonstra interesse por novos conhecimentos, posiciona-se criticamente diante da realidade e, assim como a prima, representa o modelo de criança que Lobato desejava formar.

A leitura literária também se faz parte da vida de Pedrinho e contribui não só para a ampliação de sua cultura, como para seu desejo de organizar novas aventuras. Através da voz de Dona Benta, ele conhece clássicos da literatura, como as fábulas de La Fontaine, Dom Quixote, Peter Pan, e, quando encontra estes personagens, tem sempre o que comentar. Em outros momentos o menino cita livros que leu sozinho, personagens com quem se identifica, cenários que deseja conhecer.

Através de Pedrinho, como mostramos anteriormente, Lobato criticava a forma como o conhecimento nas escolas era transmitido. Nas narrativas do Sítio, comenta-se, vez por outra, que o menino frequenta a escola, mas que aprende de forma bem mais prazerosa com a avó. Dona Benta é vista por Pedrinho como modelo de educador - aquele que ajuda a criança entender o conteúdo, que abre seus horizontes e que conduz de fato ao conhecimento. E Pedrinho? Poderíamos dizer que é também um modelo: de aprendiz - aquele que está sempre atento e aberto para receber e interagir com os diferentes saberes.

Entre tantos interesses do personagem, está o desejo de conhecer o folclore brasileiro, o que o levará a protagonizar o livro *O Saci* (LOBATO, 2007). O interesse pelo tema e pelo capetinha de uma perna só era também de Lobato que, alguns anos antes desta publicação, havia realizado uma inédita enquete sobre o saci. Lobato foi um escritor comprometido com as questões de sua época: uma de seus maiores desejos era criar uma literatura que não copiasse o estrangeiro, por isso também trouxe para sua obra, principalmente a que foi escrita até o início da década de 1920, histórias (infantis e adultas) que tratassem de personagens brasileiros, suas crenças e cultura.

Assim surge, em 1921, *O Saci*. Neste livro, Pedrinho aprende com Tio Barnabé a capturar um saci, parte para a mata virgem e, guiado por ele, mergulha no folclore brasileiro - conhecendo seus mitos, o ambiente onde habitam, e vivendo aventuras assombrosas. Para Pedrinho, o universo popular é desconhecido e seus saberes, ligados

à civilização letrada, não são suficientes para lidar com os códigos da natureza, nem com os perigos ali existentes. Caberá ao esperto Saci, dono de uma experiência intuitiva de vida, protegê-lo e iniciá-lo nesse novo mundo.

– É folha mesmo, bobinho – disse o Saci dando uma risada. – Inda é muito cedo para você “ler” a mata. Isto é livro que só nós, que aqui nascemos e vivemos toda a vida, somos capazes de interpretar. Um menino de cidade, como você, entende tanto da natureza como eu entendo de grego (LOBATO, 2007, p. 35).

Os saberes de Pedrinho e do Saci pertencem a universos distintos. Ali na mata, quem detém o conhecimento é o capetinha: toda vez que surge um novo personagem do folclore, explicará, tal qual um professor, sobre suas peculiaridades e sobre como livrar-se dele. Por vezes, o menino quer resolver o caso do seu jeito:

– Deixe esse ponto comigo – pediu o menino. – Com um bom pau de guatambu, eu acordo-a bem acordada.
- Nada de paus! Você não conhece a Cuca. [...] À força é impossível lutar com ela. Temos de usar a astúcia (LOBATO, 2007, p. 63).

Pedrinho é curioso e se mostra um bom aprendiz, porém, mesmo sendo considerado meio bobo pelo Saci, não anula seus pensamentos: tem personalidade e faz com que eles sejam ouvidos também. É assim quando discutem sobre o bicho homem. Enquanto Pedrinho valoriza sua cultura letrada e as conquistas das modernas civilizações, o Saci lembra que só a humanidade – pouco inteligente, segundo ele – provoca a guerra e mata por matar. Os dois não chegam a um acordo, mas encontram espaço para dialogar.

Lobato desejava formar cidadãos críticos, por isso problematizava, através das ações e experiências de diferentes personagens, aquilo que, segundo sua visão, precisaria ser modificado. E Pedrinho - menino inteligente, corajoso, cheio de imaginação e engajado nos problemas brasileiros, será um dos grandes porta-vozes das questões que afligiam o autor.

EMÍLIA

Entre aos personagens criadas por Monteiro Lobato, Emília foi a que mais cresceu e apareceu. Dona de ideias originais, a boneca é inteligente, crítica, criativa, corajosa, líder, esperta, e, para muitos pesquisadores a porta voz de Lobato, emitindo seus pontos de vista, denunciando os absurdos do mundo civilizado, criticando os

poderosos. Assim que começa a falar, em *Reinações de Narizinho*, abre sua “torneirinha de asneiras”, mostrando a que veio e fazendo com que Narizinho intuisse como seria sua personalidade:

Viu também que era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu. “Melhor que seja assim”, filosofou Narizinho. [...] As ideias de Emília hão de ser sempre novidades (LOBATO, 2007b, p. 32).

Emília representa o novo, a mudança, a liberdade de expressão. Transgressora por excelência, diz o que pensa, possui seus próprios conceitos, não tem medo de contestar as verdades estabelecidas e transforma suas ideias em ações. Uma personagem empreendedora, pronta para sacudir a poeira do mundo e criar o novo, como queria Lobato. Assim, com muita imaginação, ela reforma a natureza, questiona a gramática, inventa uma forma diferente de escrever memórias, lidera as mais extraordinárias aventuras, resolve os mais improváveis problemas. Apesar de ser uma boneca, é a grande representação do modelo de criança idealizado pelo autor: Pedrinho e Narizinho também representam tal modelo, porém há diferenças entre os dois primos e a boneca. Como observa Sandroni (1987), Emília, por ser boneca, é a única que está livre das obrigações sociais impostas pela educação às crianças e, desse modo, representa seus impulsos reprimidos. Pode ser egoísta, mandona, respondona - comportamentos pouco aceitáveis socialmente, mas comuns à infância.

Também através de Emília, encontramos as ideias de Lobato a respeito da linguagem. O interesse do autor era despi-la de enfeites estilísticos, para dar lugar a um modo mais coloquial, lúdico e brasileiro de falar. Nesse sentido, a partir das potencialidades da língua, cria diversos processos expressivos, que envolvem sufixos, prefixos, superlativos, aumentativos, verbos, entre outros, e que são usados criativamente pelas personagens, em especial, por Emília. Em *O Picapau Amarelo* (LOBATO, 2008), por exemplo, a boneca quer dar um nome à aventura que farão à Grécia Antiga e que virará livro, e propõe um título muito comprido. Narizinho contrapõe:

- Grande demais, Emília. Os títulos devem ser curtos, [...]. Veja: *Os Lusíadas*, *A Ilíada*, *A Eneida*... (p. 88). A boneca então, criando um sufixo por analogia, responde:

- Então fica sendo *A EMILEIDA* (p. 88).

Em outras situações, ela busca clarear as ideias, aproximando as palavras dos seus significados: em *O Poço do Visconde* (LOBATO, 2010b), batiza a companhia de

petróleo do Sítio de *Companhia Donabetense de Petróleo*; em *Os Doze Trabalhos de Hércules* (LOBATO, 2010c), traduz a palavra invulnerável para *inflexável* e em *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007b), insiste em dizer *fazedor de discurso* no lugar de orador. A boneca também brinca com as palavras fazendo aglutinações e criando termos originais, como *borboletograma* (LOBATO, 2007b). Por vezes, aproxima sonoridades e troca sílabas de lugar, reinventando nomes e palavras. É o caso de *Doutor Cara-de-Coruja* (Dr. Caramujo) e *Liscabão* (beliscão) (LOBATO, 2007b), o que se aproxima da maneira como as crianças do mundo real fazem, no processo de conhecimento e apropriação da língua.

Segundo Sousa (2009) Lobato, acreditando que a infância é o lugar do jogo verbal, introduz, através de Emília, o prazer infantil de brincar com as palavras na literatura infantil brasileira. *No decorrer de toda a obra ela, com sua “língua de trapo”, torna-se o falante mais produtivo dentre todos os outros. Emília, que se autodenomina a dona dos neologismos, faz deles um emprego consciente e dinâmico no processo de evolução da língua* (p. 102).

Emília é uma personagem com muitos lados. Talvez a mais ambígua e humanizada de todas, pois apresenta qualidades e defeitos. Se por um lado é capaz de demonstrar valores de justiça sobre o mundo e de usar sua esperteza para criar soluções geniais para diferentes situações, por outro, permite que essa mesma esperteza, somada a seus interesses (por vezes) egoístas, ultrapasse os limites na relação com os demais personagens. Um exemplo é o que acontece em *Memórias da Emília* (LOBATO, 2007a). Num tom ditatorial, a boneca leva o Visconde a escrever as suas memórias, justificando que o importante na vida é *fazer coisas com as mãos dos outros, ganhar dinheiro com o trabalho do outros, pegar nome e fama com a cabeça dos outros* (p. 63). Esta fala da boneca pode por um lado representar o olhar irônico do autor perante a sociedade capitalista, como analisa Coelho (2000), mas por outro pode também resvalar para a ideia da exploração do homem sobre o homem.

Dizendo tudo que lhe vem na cabeça, a boneca é por vezes acusada pelos outros personagens de não ter coração. Quando todos estão tristes devido ao desaparecimento de Tia Nastácia, em *O Minotauro* (LOBATO, 2010a), Emília comenta: *Para mim, o Minotauro a devorou. [...] As cozinheiras devem ter o corpo bem temperado, de tanto que lidam com sal, alho, vinagre e cebolas. Eu, se fosse antropófaga, só comia cozinheiras* (p. 17). A declaração deixa Narizinho indignada, *com vontade de jogá-la aos tubarões* (p. 17).

São inúmeras as passagens e falas que poderíamos citar para demonstrar a personalidade peculiar da Marquesa de Rabicó, personagem que talvez seja a mais significativa da obra de Lobato e que parece ter a preferência da maioria dos leitores. Surpreendente, engraçada, verdadeira, esperta, inteligente, criadora, corajosa, respondona, interesseira e até filósofa:

A Vida, Senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos – viver é isso. [...] Cada piscos é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.

- E depois que morre? perguntou o Visconde.

- Depois que morre vira hipótese. É ou não é?

O Visconde teve de concordar que era (LOBATO, 2007a, p. 12 e 13).

Emília nasceu como boneca de pano, comandada por Narizinho, mas ganhou tamanha independência que certa vez, segundo seu próprio autor comenta em carta a Godofredo Rangel, ao lhe perguntarem ... *mas que você é, afinal de contas, Emília?* Ela respondeu: *Eu sou independência ou morte* (LOBATO, 1961, p. 341).

Bignotto (1999), em sua dissertação sobre as personagens infantis na obra adulta e na infantil de Lobato, traz interessantes reflexões sobre as personagens Emília e Visconde, bonecos que, tendo sido criados pelas personagens humanas da trama, se caracterizam como a personificação da imaginação infantil, e que, portanto, *a análise do relacionamento das crianças com essas criaturas poderá proporcionar uma visão mais clara do papel da imaginação no desenrolar das aventuras e, simbolicamente, na “formação” das crianças* (p. 84). O que observamos, por exemplo, quando analisamos no item anterior, as cenas em que Narizinho brinca de casar a boneca Emília e, nesse movimento, movido pela imaginação, ressignifica o mundo.

Outra questão apresentada por Bignotto (1999) refere-se à enorme diferença entre Emília - boneca de pano, feia e desajeitada - se comparada às bonecas de porcelana - brancas, bonitas e bem vestidas - compradas pela alta burguesia brasileira da época. Para refletir sobre a ideologia presente na confecção de brinquedos, traz as palavras de Gilberto Freire:

O culto das bonecas louras e de olhos azuis entre as meninas da gente mais senhoril ou do Império deve ter concorrido para contaminar algumas delas de certo arianismo; para desenvolver no seu espírito a idealização das crianças que nascessem louras e crescessem parecidas às bonecas francesas; e também para tornar a francesa o tipo ideal de

mulher bela e elegante aos olhos das moças em que depressa se transformavam nos trópicos aquelas meninas (FREYRE apud BIGNOTTO, 1999, p. 101).

Walter Benjamin também tece reflexões nesse caminho. De acordo com o filósofo, quem faz os brinquedos e os dá às crianças, são os adultos. Assim, brinquedos carregam informações sobre a ideologia de seus produtores e compradores, que representam nesse objeto um ideal de infância. O autor compreende que o brinquedo não existe sozinho, e sim numa relação entre o adulto, o mundo do adulto, o mundo da criança e a visão que se tem da criança e da sociedade:

o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo. [...] E mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos [...] de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformam em brinquedos (BENJAMIN, 2002, p. 94 e 96).

Na década de 1920, como Bignotto nos esclarece, as crianças brasileiras das classes mais abastadas brincavam com bonecas loiras que se assemelhavam a padrões de beleza europeus. Esse tipo de boneca cultuada era também representado em livros, como *Dodoca: memórias de uma boneca*, de Dolores Barreto. Segundo a pesquisadora, Dodoca era uma boneca industrializada, bonita, comportada, transmissora de conselhos moralizantes, e que em tudo se diferenciava de Emília: boneca artesanal, feia, rebelde e questionadora de conselhos moralizantes. Mais uma inovação lobatiana e que marcou muitos leitores. Vejamos o depoimento de Ilka Brunhilde Laurito:

Ah, minha heroinazinha maior, minha lição de vida e liberdade, a boneca Emília, a malcriada. Quem era ela? Não se parecia nem um pouco com Íris, boneca alemã com cabeça de biscuit e corpo de massa, que eu havia recebido, num dia de Natal, das mãos secretas de um papai noel europeizado. Com Íris eu não podia brincar: tinha de ficar olhando para ela, tão inatingível quanto o mundo estrangeiro dos adultos que a haviam fabricado. Agora, a minha Emília, a dos livros, essa era íntima. Boneca de verdade, gente como eu, nós mesmas, feitas de pano e carne, de retrós e sangue, linhas, veias, botões, pupilas, nem sei mais o quê. Brinquedo de alma própria. Brinquedo da maior seriedade (LAURITO¹⁸ apud BIGNOTTO, 1999, p. 105).

¹⁸ LAURITO, Ilka Brunhilde. “Lobato, bonecas e meninas”. In: *Vozes do tempo de Lobato*.

Visconde

Para inventar o Visconde de Sabugosa, Lobato provavelmente se apoiou em lembranças de sua infância, quando, criado em fazendas, teve a oportunidade de brincar com bonecos feitos de sabugos de milho e chuchus. Segundo W. Penteado, o autor, nos escritos de juventude, comenta que as crianças *desadoram os brinquedos que dizem tudo, preferindo os tocos nos quais a imaginação colabora. Entre um polichinelo e um sabugo, acabam conservando o sabugo* (LOBATO apud PENTEADO, 1997, p.212.).

Este depoimento de Lobato justifica muito da trajetória do personagem Visconde na saga do Picapau Amarelo. Criado para fazer parte de uma brincadeira de Narizinho e Pedrinho, o boneco ganha vida e inteligência e passa a participar de todas as narrativas do Sítio. Em sua trajetória, embolora, morre e volta a ser toco mais de uma vez, porém nunca é descartado. Consertado, retorna à vida e, em alguns momentos, sofre modificações físicas e até de temperamento. Assim como Emília, Visconde é um boneco que, como personagem, ultrapassa os domínios da imaginação de seus donos, para ser mais um companheiro de suas aventuras. No entanto, para as personagens crianças, não deixará de ser um boneco “consertável” e “ressuscitável”. Por isso será sempre o escolhido para enfrentar as situações de maior perigo:

Subir à árvore! Mas quem? O Visconde, sem dúvida, porque se caísse e quebrasse perna ou braço, Tia Nastácia o consertaria num pingo de tempo (LOBATO, 2008c, p.31).

[...] e ainda que fosse percebido e devorado não fazia mal, pois que era de sabugo e, havendo muitos sabugos no sítio, Tia Nastácia num momento fazia outro Visconde (LOBATO, 2008b, p.56).

De acordo com Bignotto (1999), a observação do mundo infantil parece ter sido atitude frequente de Lobato, tanto que o autor registrou em diversas crônicas as brincadeiras dos filhos com brinquedos tão toscos como o sabugo e que provocavam suas imaginações. Segundo a pesquisadora:

as observações do escritor sobre o mundo infantil parecem indicar que, para ele, as crianças criam sim seus brinquedos, a partir de caixas de madeira, chuchus e sabugos de milho; e preferem os sabugos e as feias bonecas de pano aos polichinelos e bonecas de louça “*vindos da cidade*”. A opção de Lobato pelos brinquedos “*toscoss nos quais a imaginação colabora*” possibilitou a construção das personagens mais marcantes da literatura infantil brasileira. Permitiu também a

valorização de práticas culturais brasileiras, como o costume de fazer bonecos com sabugos, de recheiar bonecas com macela, de fazer bolinhos de polvilho (p. 105).

Nesse sentido, encontramos em *Peter Pan* (LOBATO, 2009c), interessante diálogo entre Dona Benta e as crianças sobre brinquedos industrializados europeus e a pequena produção desse tipo de brinquedo no Brasil. As crianças valorizam a qualidade dos brinquedos europeus e industrializados, mas, por fim, Pedrinho declara que *quando crescesse ia montar uma grande fábrica de brinquedos da maior variedade possível, e que lançaria no mercado bonecos representando o Visconde de Sabugosa, a Emília, o Rabicó, etc* (p.11).

Segundo Walter Benjamin (1994), o que rege o mundo da brincadeira é a repetição, *nada lhe dá tanto prazer como “brincar outra vez”* (p. 252). Assim, consertando e recriando o boneco de sabugo, as crianças Narizinho e Pedrinho vão lhe dando contornos diversos. Uma das características mais permanentes do personagem é que ele é considerado um grande sábio. E sua inteligência prodigiosa vem de um único lugar: os livros. Vários personagens do Sítio se interessam por livros, mas Visconde é sem dúvida um dos seus maiores representantes. Mesmo antes de absorver da leitura um saber intelectual, o sabugo já utilizava os livros em seus aspectos sensoriais, fazendo deles cama, mesa, cadeiras e paredes para sua moradia. De certa forma, brincava com eles, assim com as crianças costumam fazer, mesmo antes de alfabetizadas. Mas esta relação logo se desenvolve. Quem primeiro percebe a mudança do Visconde, a partir do seu contato com os livros, é Narizinho: [...] *Depois que caiu atrás da estante de vovó e lá ficou esquecido três semanas, embolorou e deu pra sábio. Parece que os livros pegaram ciência nele. Fala difícilimo! É só física pra aqui, química pra ali* (LOBATO, 2007b, p. 97).

Através da leitura, Visconde vai adquirindo conhecimentos de toda ordem - matemática, geologia, ciência, história, geografia, mitologia - para utilizá-los nas mais diversas aventuras. Lobato, como já mencionado, apostava na leitura como caminho para modernização e desenvolvimento do Brasil, por isso criou personagens interessados na leitura como Pedrinho, Dona Benta, Emília, Narizinho e o Visconde de Sabugosa. No entanto, também tece as suas ironias, como quando o sabugo, de tanto ler, acaba *empanturrado de Álgebra e outras ciências empanturrantes* (LOBATO, 2007c, p. 61), precisando ser operado de urgência.

A ironia está sempre presente na obra de Lobato. E uma das maiores, para Kupstas (1988) é justamente fazer de um sabugo um ser mais inteligente que os próprios seres humanos. Inteligência que, no entanto, pouco lhe vale diante da esperteza de Emília. A boneca, com seus mandos e desmandos, faz do nobre personagem gato e sapato.

Visconde é um personagem de muitas facetas: além de versado em assuntos diversos, é também cientista e inventor. Em *A Reforma da Natureza* (LOBATO, 2008f), monta um laboratório no oco de uma figueira para se concentrar no estudo das glândulas dos animais. Em *Histórias Diversas* (LOBATO, 2011), inventa o *periscópio do invisível*, instrumento capaz de ver o invisível. E em *O Minotauro* (LOBATO, 2010a) cria um rádio capaz de transmitir sons não apenas à distância, mas de um tempo para o outro.

O nobre personagem, boneco de sabugo, criado pela imaginação das crianças para ser o pai de Rabicó e pedir a mão de Emília em casamento, participa de quase todas as aventuras vivendo acontecimentos os mais diversos. No último livro da saga do Picapau Amarelo – *Os Doze Trabalhos de Hércules* (LOBATO, 2010c) – o autor lhe reservou algumas surpresas. Num capítulo, o *sabinho* se apaixona loucamente por uma menina grega. Em outro, em meio a uma das aventuras do herói grego, enlouquece. Para curar-se, precisará ser picotado e jogado no caldeirão da feiticeira Medéia. Nada que não possa suportar. Pois para quem morreu e renasceu tantas vezes, esta será apenas mais uma experiência.

CAPÍTULO IV

Leitura em Lobato: interações e mediações

A história de Peter Pan, que Dona Benta contara aos meninos certo dia, tinha-os deixado de cabeça virada. Narizinho só pensava em Wendy, Pedrinho só pensava em Peter Pan, “o menino que nunca quis crescer”.

MONTEIRO LOBATO (2007c, p. 82)

Monteiro Lobato possuía um claro interesse em contribuir com a formação de leitores: como afirmava o autor, *Um país se faz com homens e livros*¹⁹. Assim, desenvolveu dentro de sua obra um verdadeiro projeto de difusão da leitura, reservando nas centenas de páginas que escreveu lugar especial para exemplificar diferentes possibilidades para o encontro das crianças com os livros. No Sítio do Picapau Amarelo, a leitura é vista como fonte de prazer, conhecimento e transformação.

O tema da leitura na obra de Lobato vem sendo amplamente discutido por diferentes pesquisadores que, adentrando variadas narrativas do autor que encenam a leitura e sua recepção, desenvolveram interessantes olhares sobre a relação que se estabelece entre os leitores e as leituras, no Sítio, assim como sobre processos que envolvem a mediação da leitura, em especial a da leitura literária, já que esta, no Picapau Amarelo, é compartilhada entre os adultos e as crianças. Nesse sentido, encontramos estudos sobre a adaptação e narração oral de obras clássicas e modernas, como forma de promover a interação dos ouvintes/leitores com a leitura, além de discussões sobre aspectos da própria linguagem literária. As pesquisas também apontam, entre outras observações, para a presença, nas obras, de questões relacionadas à materialidade do livro e sua circulação.

Em diálogo com várias dissertações e artigos sobre este tema, procuro, nesse momento da dissertação, entender como as passagens que envolvem a leitura no universo do Sítio, podem se tornar pistas para problematizarmos a questão da formação do leitor, também no contexto escolar.

Nas passagens de textos lobatianos que encenam a interação dos leitores com as leituras, é a personagem da avó Dona Benta, geralmente, quem lê ou conta histórias oralmente para os netos, Pedrinho e Narizinho, e para outros personagens - Emília, Tia

¹⁹ Ver em: http://lobato.globo.com/misc_bau.asp. Acesso em: janeiro de 2013.

Nastácia e Visconde. Metaforicamente, poderíamos pensar em Dona Benta como uma professora que reúne ao seu redor um grupo de crianças e, no embalo das palavras, promove a interação entre seus diferentes ouvintes, entre eles e ela própria, assim como entre eles e as histórias narradas, abrindo espaços para a troca de informações, para o intercâmbio de experiências e para a constituição dos sujeitos. De acordo com Silva (2008) a narração oral é relevante no processo de formação de leitores, pois exercita a imaginação a partir da palavra. Para a autora *ouvindo e contando histórias, as crianças aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente suas experiências e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais* (p.20).

Porém, Dona Benta não é uma professora. O contexto em que conta histórias é o contexto familiar, que difere em muitos aspectos ao de uma sala de aula. Ao narrar histórias na sala de sua casa no Sítio, no entanto, a personagem desenvolve variadas estratégias de mediação, abrindo espaços para que seus ouvintes dialoguem com as leituras de diferentes maneiras: o que pode nos ajudar a pensar as mediações dos adultos e as possíveis interações dos leitores em contextos do mundo real.

4.1 – Na sala de Dona Benta: ouvindo e dialogando com as fábulas

Para Bakhtin (2011), o sujeito é constituído socialmente, a partir da interação verbal na relação com o outro. No processo de construção da identidade do sujeito, os pensamentos, visões de mundo, opiniões, se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. Assim, nas cenas de leitura no Sítio, quando Dona Benta inicia a leitura de uma história, os ouvintes fazem réplicas aos ditos do texto, emitindo opiniões, trocando impressões, confrontando posições, dando acolhida à palavra do outro, confirmando-a, rejeitando-a, ampliando-a. Como a teoria bakhtiniana nos permite compreender, as enunciações dos leitores revelam seus diferentes posicionamentos enquanto sujeitos do discurso.

Para observarmos mais claramente o diálogo que se estabelece entre os ouvintes e as leituras, tomemos alguns exemplos do livro *Fábulas* (LOBATO, 2008). Nesta obra, Lobato reescreve as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, mas com comentários das crianças do Sítio. Dessa forma, sugere uma estratégia de mediação da leitura: ler e deixar que os ouvintes comentem ao final. Diferente das vezes em que Lobato traz personagens de outras histórias para viverem aventuras no sítio, como observamos na análise da história *Cara de Coruja*, do livro *Reinações de Narizinho*, em *Fábulas*, as

narrativas são mantidas na íntegra. Segundo Pimentel e Travassos (2010)²⁰, talvez isso se explique pelo fato de as fábulas serem textos curtos, não cabendo ao narrador (da fábula) se posicionar a favor de um ou de outro personagem. *Esses ingredientes favorecem a reflexão após a leitura, e a moral, que é acrescentada depois da narrativa, pode ser questionada, de acordo com a “leitura” que se faz do drama, fruto do encontro entre dois personagens com características antagônicas* (2010, p. 41).

Nesse sentido, conforme comenta Souza (2008), a partir do momento em que as personagens começam a comentar criticamente as fábulas, emitindo diferentes posicionamentos sobre elas, identificando-se com suas personagens, comparando as situações ali narradas com situações do mundo que conhecem, é que Lobato estaria dando *uma verdadeira aula de leitura, mostrando que os textos – inclusive as fábulas – não foram feitos para servir como lições a serem “aprendidas”, mas como objetos de reflexão, de debate, inclusive de recusa* (p. 114). Vamos observar algumas dessas passagens. Depois de ouvirem a fábula *O burro na pele do leão*, Pedrinho e Emília entram em discordância:

- Bravos! – gritou Pedrinho batendo palmas. Está aí uma fábula que acho muito pitoresca. Gostei.
- Pois eu não gostei! – berrou Emília – porque trata com desprezo um animal tão inteligente e bom como o burro. Por que esse fabulista fala em “estúpida criatura?” E por que chama o pobre burro de “animalejo?” Animalejo é a avó dele...
- Emília! – repreendeu Dona Benta. – mais respeito com a avó dos outros.
- É que eu não suporto essa mania de insultar um ente tão sensato e precioso como é o burro. Quando um homem quer xingar outro, diz: “Burro! Você é um burro!”, e no entanto há burros que são verdadeiros Sócrates da filosofia, como o Conselheiro [...] (LOBATO, 2008, p.48 e 49).

Emília não só discorda de Pedrinho, nessa cena, como explica os seus porquês. Quando faz isso, relaciona os conhecimentos que tem do mundo (o Conselheiro é o burro falante que vive no sítio e que é muito inteligente) com a situação que está criticando. Irreverente, a boneca, por todo o livro, não deixa de dar sua opinião, abrindo-se ao diálogo com os demais ouvintes. Vamos ver a próxima conversa destacada, da fábula *O lobo velho*:

²⁰ O texto onde as autoras analisam o livro *Fábulas*, de Monteiro Lobato, encontra-se no Guia do Professor – Tesouro Monteiro Lobato: material pedagógico produzido para a Editora Globo: São Paulo, 2010.

- Bem feito! – berrou Emília. Uma burrinha dessas o melhor que podia fazer era o que fez: entrar na boca do lobo. E, além disso, ovelha eu nem considero como bicho...
- Que é então? – perguntou Narizinho, admirada.
- É um novelo de lã por fora e costeletas por dentro. Ovelha é muito mais comida do que bicho. Não se defende, não arranha, não morde – é só bé, bé, bé... Bem feito! Eu gosto é das feras. São batatais. Urram, e é cada unhaço que arranca lanhos de carne do inimigo.
- Mas o ato da raposa você não pode aprovar porque foi traição – disse a menina.
- Isso é verdade. Para mim uma raposa dessas, só tiro na orelha. Vou fazer uma fábula em que em vez de sair ganhando, perde. Uma fábula assim... (LOBATO, 2008, p. 82).

Vamos analisar essa cena aos olhos de Bakhtin (1988). Para o filósofo da linguagem, o sujeito é constituído socialmente, a partir da interação verbal na relação com o outro, e nossas enunciações são respostas ao nosso interlocutor. O que observamos nesta cena, num primeiro momento, é uma resposta de Emília ao texto, no sentido de compreendê-lo. O texto é um outro, com quem a boneca dialoga, colocando suas palavras e revelando sua visão de mundo. Às suas palavras, Narizinho, enquanto sujeito ativo, apresenta suas contrapalavras, provocando na boneca nova necessidade de resposta. Para Bakhtin (1988) *compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente* (p.132). É o que a boneca faz: em busca da compreensão, orienta-se em relação à enunciação da menina e encontra lugar para fazer nova réplica. Assim, entre palavras e contrapalavras, encontramos dois indivíduos, que como falantes e ouvintes em interação, constroem diferentes sentidos para o contexto em que se encontram.

Essa interação dialógica, possível de ser observada na cena destacada, se repete por todo o livro e, segundo Souza (2008), quando uma fábula entra em debate, as personagens, durante seus comentários, também alternam as funções:

Dona Benta passa de narradora a comentarista e os demais – Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde e tia Nastácia – ora ouvem, ora falam, sendo a participação de cada um coerente com o perfil que manifesta ao longo da obra lobatiana. Narizinho demonstra preocupações de ordem estética, vocabular e ética, enquanto Pedrinho mostra consciência crítica, curiosidade e gosto por aventuras. Já Emília revela total independência, subverte a moral e não tem qualquer preocupação com a lógica dos fatos (p. 115).

A forma diferente com que cada morador do Sítio participa dos comentários a respeito das fábulas também é motivo de análise de Pina (2011). No artigo *Narizinho e*

Emília: representações de cenas de leitura e construção do perfil da leitora novecentista na obra infantil de Monteiro Lobato, a autora analisa as diferenças entre Narizinho e Emília no encontro com a leitura, procurando tecer relações com o contexto sócio histórico da época quanto ao papel da mulher. Assim, entende que Narizinho é bem mais dócil aos ensinamentos transmitidos por Dona Benta do que a boneca, que é transgressora. Para exemplificar seu pensamento apresenta cenas em que as discussões sobre as fábulas giram em torno da própria linguagem literária.

Lobato se preocupava com a linguagem, como já sabemos, e procurava ser o mais claro possível em seus textos, despindo a literatura de seus enfeites estilísticos. Porém, embora defendesse o uso de uma linguagem coloquial, o escritor, por vezes, utilizava expressões mais refinadas para em seguida poder comentar sobre elas ou explicá-las. Através de Dona Benta, Lobato está sempre a ensinar às crianças sobre a linguagem literária, também problematizando a questão em termos do seu rebuscamento ou da sua possibilidade de aproveitar o linguajar popular. Vejamos um trecho do diálogo que acontece logo após a fábula *Os dois burrinhos*:

- E “igualha”, vovó?
- É sinônimo de naípe.
- Então por que a senhora não diz logo “qualidade” em vez de “naípe” ou igualha?
- Para variar, minha filha. Estou contando essa fábula em estilo literário, e uma das qualidades do estilo literário é a variedade (LOBATO, 2008, p. 67).

Segundo Pina (2011), Narizinho se esforçará para aprender tudo o que a avó tem a ensinar, pois segundo a pesquisadora, Narizinho estaria representando *o perfil de desejável pelo escritor da época – alguém dotada de inteligência, certa agudeza, perspicácia e predisposição para aceitar as normas que lhes são impostas, ainda que sutilmente* (p. 37). Após a fábula *A assembleia dos ratos*, acompanhamos o seguinte diálogo entre ela, Pedrinho e Dona Benta:

- Que história essa de gato “fazendo sonetos à Lua”? – interpelou a menina. – A senhora está ficando muito “literária” vovó...
- Dona Benta riu-se. - Sim minha filha. Apesar do meu desamor pela “literatura”, às vezes faço alguma coisa. Isso aí é uma imagem literária [...]. É uma bobagenzinha poética.
- Desamor pela literatura, vovó? – estranhou Pedrinho. – então a senhora desama literatura? [...]
- Meu filho, há duas espécies de literatura, uma entre aspas e outra sem aspas. Eu gosto desta e detesto aquela. A literatura sem aspas é a dos grandes livros; e a com aspas é a dos livros que não valem nada.

Se eu digo: “Estava uma linda manhã de céu azul”, estou fazendo literatura sem aspas, da boa. Mas se eu digo: “Estava uma gloriosa manhã de céu americanamente azul”, eu faço “literatura” da aspada – da que merece pau (LOBATO, 2008, p. 34).

Lobato costumava comentar com seus amigos correspondentes sobre a escrita literária. Assim, em carta a Godofredo Rangel (1/2/1943), escreveu: *O certo em literatura é escrever com o mínimo possível de literatura. [...] a mim me salvaram as crianças. De tanto escrever para elas, simplifiquei-me, aproximei-me do certo [...] estou tirando tudo que é empaste*²¹. Portanto, nessa passagem, ouvimos claramente as próprias ideias do autor sobre a linguagem literária, e que também se estende aos leitores. Voltando à postura mais cordata de Narizinho, assim compreendida por Pina (2011), diante da explicação de Dona Benta, a menina responde prontamente mostrando seu entendimento sobre o assunto e reiterando sem nenhum outro questionamento a opinião da avó.

- Compreendo, vovó – disse a menina – e sei de um exemplo ainda melhor. No dia dos anos da Candoca o jornal da vila trouxe uma notícia assim: “Colhe hoje mais uma violeta no jardim da sua preciosa existência a gentil Senhorita Candoca de Moura, ebúrneo ornamento da sociedade itaoquense.” Isto me parece literatura com dez aspas.
- E é, minha filha. É da que pede pau... (LOBATO, 2008, p. 34).

Em outras fábulas, Narizinho, aprendiz da estética literária, ora aplaude a avó - *Bravos, vovó! [...]. A senhora botou nessa fábula duas belezas bem lindinhas* (Fábulas, *O veado e a moita*, 2008, p.40) – ora, mais como ouvinte que quer compreender a narrativa do que como apreciadora das regras do jogo literário, reivindica: - *Acho muito “literária” esta fábula, vovó! [...] Coisas que eu nem sei o que são. Ponha isso em literatura sem aspas* (LOBATO, 2008, p. 78).

Mesmo ao reivindicar uma linguagem mais clara, uma literatura sem aspas, Narizinho mostra que aprendeu as lições da avó, inclusive apropriando-se da metáfora das aspas usada antes por ela; diferente de Emília, que ao brincar e transgredir as regras do jogo literário, cria suas próprias regras, como faz na fábula *O veado e a moita*. Antes que Dona Benta explicasse o que significava a palavra sinédoque, a boneca berrou sua resposta:

- Pois essas “belezinhas” são uma figura de retórica que os gramáticos xingam de sinédoque...

²¹ Ver em: http://lobato.globo.com/misc_bau.asp. Acesso em: janeiro de 2013.

- Eu sei o que é isso – berrou Emília. – É “sem” com um pedaço de bodoque. [...] Sine quer dizer “sem”. [...] E “doque” é um pedaço de bodoque...
- Parece que é assim, mas não é, Emília – explicou Dona Benta. Sinédoque é a *synecdoche* dos gregos, e quer dizer compreensão. (LOBATO, 2008, p.41).

Dona Benta, ao longo das conversas, estará sempre se colocando: ora emitindo sua opinião, ora lembrando-se de casos reais que se assemelham às situações das fábulas, ora preocupando-se em ampliar o vocabulário das crianças - apresentando palavras mais refinadas para em seguida explicá-las -, ora levando seus ouvintes a refletir sobre a linguagem literária. Como comenta Souza (2011), em suas fábulas, querendo também abrigá-las para conseguir maior empatia com o público leitor, Lobato usou gírias e expressões populares: *recursos que tornam a linguagem das fábulas fluente e revelam o posicionamento questionador de Lobato perante a gramática tradicional* (p.117). Essas críticas aparecem em comentários de Dona Benta: - *A gramática, minha filha, é uma criada da língua e não a sua dona. O dono da língua somos nós, o povo...* (LOBATO, 2008, p.35).

As discussões sobre linguagem atravessam toda a obra de Lobato, sendo motivo de diversas pesquisas, mas procurarei me deter especialmente sobre as questões que envolvem o diálogo e as interações das personagens do Sítio com as leituras que realizam e que se estendem pela saga do Picapau Amarelo.

Em *Fábulas* (LOBATO, 2008), observamos que o comportamento das personagens ouvintes sugere um olhar crítico para as histórias narradas, possibilitando o desenvolvimento da capacidade argumentativa e criadora dos leitores: ao se identificarem ou se estranharem aos personagens das fábulas e às situações em que estes estão envolvidos, participam ativamente da leitura, construindo pensamentos e significados. Mediadas pela personagem adulta Dona Benta, essas situações de leitura também revelam alguns modos de como os ouvintes leitores refletem sobre os textos, como ampliam sua compreensão a partir das conversas que tecem, e como são levados a olhar para questões da linguagem literária. Ao observar as cenas de *Fábulas* e de outros livros de Lobato que encenam o encontro entre os ouvintes crianças e os leitores adultos do Sítio, acredito ser possível problematizar questões que perpassam o ensino da literatura nas escolas, tanto o que se refere às estratégias de leitura utilizadas pelos adultos, quanto sobre a forma como as crianças leem. Preocupações que tento abordar nesta pesquisa.

4.2 – Entre meninos voadores e cavaleiros andantes: as práticas de leitura no Sítio de Dona Benta

Para abordar a discussão sobre as práticas de leitura presentes no Sítio, me apoio na dissertação Martins (2004) - *De Emília a Dona Quixotinha - uma aula de leitura com Monteiro Lobato*, hoje publicada no livro *Aula de Leitura com Monteiro Lobato* (ACIOLI, 2012). Em sua dissertação, Acioli desenvolveu interessante pesquisa sobre a leitura no Sítio, incluindo questões que perpassam as mediações de Dona Benta, os diferentes modos de ler e de se apropriar dos textos de cada ouvinte, a circulação dos livros, e ainda questões sobre a adaptação dos clássicos da literatura.

Na casa de Dona Benta, são muitas as práticas que giram em torno do livro e da leitura, assim como também são muitos os indícios do prazer que a leitura pode proporcionar aos seus diferentes leitores. Segundo Acioli (2012), por toda obra encontramos tais indícios. Para começar, no Sítio encontra-se uma biblioteca, cujo acervo é normalmente ampliado pelas novidades adquiridas na capital, o que traz à tona questões ligadas à circulação do livro na época em que Lobato escreveu. Dona Benta, segundo a pesquisadora, gosta de comprar novidades, pois almeja compartilhar o conhecimento com seus ouvintes: seu desejo de atualização passa por diversos interesses de leitura e suas opiniões sobre a experiência com a leitura literária, tanto dos clássicos, como das novidades que chegam, podem também ser observadas:

Dona Benta, na “preguiçosa da varanda”, lia um livro inglês. Narizinho chegou perto e espiou o título: *The tempest*, Shakespeare.
- Que graça ler um escritor tão velho!...
- Minha filha, as obras dos grandes gênios não envelhecem nunca e são para todos os tempos. E nessa obra há umas coisinhas que me encantam (LOBATO apud ACIOLI, 2012, p. 95).

No Sítio todos tem acesso à biblioteca da casa e muitas vezes, as leituras compartilhadas na sala de Dona Benta partirão das escolhas das crianças. Dado interessante é que em *História do mundo para as crianças*, conforme a pesquisa de Acioli (2012), Pedrinho mantinha um diário de leitura, onde anotava o que considerava importante, atitude que faz lembrar práticas recorrentes nas escolas, como a realização de comentários de livros, por exemplo. Como já comentamos anteriormente, o menino apreciava os livros, e, ao longo da obra, foi tornando-se um leitor competente, envolvido com variados tipos de leitura. Numa cena de *Dom Quixote das crianças* (LOBATO,

2010), destacada por Marisa Lajolo no artigo *Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura* (LAJOLO, 1994), podemos observar o envolvimento do menino com a literatura:

Foi na semana em que caiu em casa aquele livrinho da história de Carlos Magno. [...] Comecei a ler e fui me esquentando, me esquentando, me esquentando até que não pude mais. Minha cabeça virou – ficou assim como a de Dom Quixote. Convenci-me de que era o próprio Roldão. Fui lá no quarto dos badulaques e tirei aquela espada que pertenceu ao velho tio Encerrabodes [...]. E quando a senhora saiu [...] Corri ao milharal e não vi nenhum pé de milho. [...] Só vi mouros! Ah! Caí em cima deles de espada que foi uma beleza... (LOBATO, 2010, p. 73).

Pedrinho identificava-se com as personagens das leituras que realizava e recriava as experiências vividas por meio delas, no cotidiano de suas brincadeiras. Além disso, tecia relações entre uma leitura e outra, coisa que Dona Benta também fazia. Sempre que podia, a avó incluía nas conversas e nos serões de histórias referências a diferentes livros, cruzando leituras, comentando sobre os clássicos e ampliando o leque de possibilidades de escolhas das crianças. Através de Dona Benta, Lobato, dentro de seu projeto de difusão da leitura, ainda abordou questões sobre a materialidade e a comercialização do livro, as marcas do editor, entre outras.

Porém, como colocado na introdução deste trabalho, nas reflexões de Martins (2004), foi pela presença de cenas onde se observa o envolvimento dos leitores ouvintes com as narrativas contadas por Dona Benta que compreendemos o ideal de leitor almejado pelo autor. Leitores imaginativos e críticos que, ao mergulharem nos cenários das histórias, refletindo também sobre elas, poderiam modificar o percurso da própria vida.

Adentro agora duas histórias de Lobato – *Dom Quixote das crianças* (LOBATO, 2010) e *Peter Pan* (LOBATO, 2009c) - para observar mais de perto as estratégias de mediação da leitura que, no compartilhamento destas narrativas com seus ouvintes, Dona Benta desenvolve.

Como analisamos anteriormente, Dona Benta reconhece que há diferenças no modo como os adultos e as crianças interagem com o mundo, mas isso não a impede de dialogar com elas. Num movimento de alteridade, a personagem da avó se deixa surpreender, interrogar e afetar pelas experiências que compartilha com as crianças, estabelecendo, por toda a obra, uma relação de escuta e de acolhimento para com elas, o que também pode ser observado nas passagens onde a mediação da leitura acontece.

Assim, ao compreender as particularidades da experiência de leitura de seus ouvintes, Dona Benta busca estratégias para aproximá-los do texto que está sendo narrado. Sua mediação é dirigida a um tipo específico de destinatário, no caso, leitores ainda iniciantes e se faz lúdica, reflexiva, dialógica e interativa, permitindo inclusive que fatos narrados nas histórias sejam reinterpretados pelos ouvintes no calor da própria leitura, como acontece com a boneca Emília: no decorrer da narrativa de Dom Quixote – personagem que por entregar-se de corpo e alma a leitura de histórias da cavalaria, perde a noção da realidade e parte para o mundo para viver heroicas aventuras -, a Marquesa de Rabicó, também mergulhando de corpo e alma na história do famoso cavaleiro e identificando-se com ele, se transforma em Dona Quixotinha para experimentar peripécias semelhantes as do clássico personagem. Nesse diálogo com a leitura, a boneca se deixa alterar e também altera seu meio social e os diferentes sujeitos participantes dele.

Nos livros *Dom Quixote das crianças* (LOBATO, 2010) e *Peter Pan* (LOBATO, 2009c), a situação da leitura das histórias, na sala de Dona Benta, se desenrola de forma bastante semelhante: a avó, já tendo feito a leitura dos livros, reconta-os aos seus ouvintes, usando suas próprias palavras. No caso de Dom Quixote, a adaptação oral acontece porque ela percebe que a linguagem do texto original - estilo retórico para a experiência das crianças – mostrava-se inadequada para a compreensão delas. No caso de *Peter Pan*, as crianças queriam que Dona Benta o contasse, pois se tratava de uma história moderna, da qual elas tinham ouvido falar. O livro de James Barrie era de fato uma novidade no mercado da época de Lobato, e, no universo da ficção, Dona Benta manda buscá-lo na capital, numa versão ainda em inglês. A avó, como leitora culta, traduz o livro para o português, mas, segundo Vieira (2008), também *o re-escreve numa linguagem simplificada e oralizada, mais ao alcance das personagens do Sítio (ouvintes da história) e às crianças brasileiras (leitoras do livro de Lobato)* (p. 174).

Lajolo (1994), em seu artigo *Lobato, um Dom Quixote no Caminho da Leitura*, analisando o livro *Dom Quixote das Crianças* (LOBATO, 2010) - texto que tem sido ponto de referência para diferentes estudos que discutem a leitura na obra lobatiana - compreende que Dona Benta, ao *oralizar* a narrativa, buscando a comunicabilidade com seus ouvintes – situação que também aparece em *Peter Pan* (LOBATO, 2009) - não deixa de conceber a leitura do livro como oportunidade de ampliar o universo cultural de seus ouvintes, tanto nos usos da linguagem, quanto refletindo sobre outros aspectos da literatura, como, por exemplo, quando se refere à definição dos clássicos: - *Meus*

filhos – disse Dona Benta -, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica (LOBATO, 2010, p. 17).

Em termos de linguagem, Dona Benta, apesar de estar contando o livro com suas palavras, usa termos que estão no original para provocar a curiosidade das crianças, e que lhe permite explicá-los em seguida: *Os cavaleiros podem ter cavalo bonito; podem ter armaduras; [...] – mas, antes de serem armados cavaleiros não são cavaleiros. É a chance de Emília, ao ouvir a narrativa de Dona Benta, perguntar: - Dom Quixote já não estava armado? Ao que a avó explica: - Ser armado cavaleiro é coisa diferente de um cavaleiro armar-se com armaduras e armas. Ser armado cavaleiro é receber o grau de cavaleiro andante* (LOBATO, 2010, p. 21).

No intuito de envolvê-los com a leitura, Dona Benta busca o tom coloquial e, conforme analisa Prado (2008), citando Zilberman, *ao utilizar-se de uma série de simplificações e de neologismos recupera o prazer de contar e de ouvir histórias, sem que haja distinção de grau e qualidade entre ler e ouvir* (ZILBERMAN apud PRADO, 2008, p. 332). No entanto, sempre que pode, a personagem ressalta a importância da leitura integral do clássico: *quando vocês crescerem e tiverem a inteligência mais aberta para a cultura, havemos de ler a obra inteira nesta tradução dos dois viscondes, que é ótima* (LOBATO, 2010, p. 143).

Em *Peter Pan* (LOBATO, 2009), acompanhamos as mesmas práticas da mediadora Dona Benta para oralizar a narrativa: utiliza termos populares para facilitar e aproximar a linguagem da experiência de seus ouvintes/leitores iniciantes, mas faz questão que eles ampliem seu vocabulário, chegando a afirmar que *precisamos conhecer as linguagens das gentes simples e também a linguagem dos pedantes – senão os pedantes nos embrulham* (LOBATO, 2009c, p. 55).

De acordo com Vieira (2008), ao analisar *Peter Pan* (LOBATO, 2009), *podemos perceber que Lobato, mesmo ao reproduzir situações de narração oral de histórias, ressalta a importância do livro como princípio da cultura e fonte das narrativas* (p.175). Conforme sua análise, diferente dos antigos contadores de histórias, pertencentes à cultura oral, Dona Benta é uma personagem letrada, portanto leitora e contadora de histórias. Mas, à sua semelhança, também assume a função de transmitir o saber aos mais jovens: em torno da sábia velhinha, sempre se junta um grupo de ouvintes. Essa é uma prática no Sítio do Picapau Amarelo.

Yunes (2009) também compartilha das ideias de Vieira (2008), em seu texto *Oralidade*, no livro *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*, quando afirma que a oralização adaptada de algumas narrativas por parte de Dona Benta tem como intuito contribuir para que os ouvintes, quando amadurecidos, tenham ânimo para ler um original por conta própria. Neste seu livro, a autora apresenta reflexões sobre o contato com as narrativas tanto por via da leitura de um livro para um determinado público (portanto a leitura oral, apoiada no texto escrito), quanto por sua oralização (recontada/adaptada):

No caso da narração para crianças, o livro aberto no colo do leitor, apresentado em suas imagens, tem outras e interessantes funções. O contato com a narrativa em seu suporte material, com as imagens, a textura do papel, do pano ou do plástico (o que exige que o livro passe de mão em mão), bem como seu cheiro, seu formato, colaboram para uma familiaridade com o objeto e preparam uma fase na relação com a escrita, que não elimina nem substitui a primeira fase de interação com a narrativa oral ou oralizada (p. 17).

Para a autora, ouvir seria o primeiro passo para a entrada da criança no universo da leitura e estaria articulado com o falar: *escuto, imagino coisas, sou provocado, penso e sinto vontade de falar* (YUNES, 2009, p. 17). Refletindo com Yunes, penso nas histórias que encenam a leitura na sala de Dona Benta exatamente dessa forma: as crianças ouvem histórias, imaginam seus cenários, experimentam suas sensações, são provocados pelas ações das personagens e, no diálogo com o que ouviram e com os outros ouvintes, pensam e expressam suas próprias palavras. Como coloca a autora, *a palavra que vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segundo a interação que se estabelece e é soprada de volta como réplica que não se pode calar* (p. 17).

4.3 - Da sala de Dona Benta para a sala de aula: a leitura da literatura em debate

Já sabemos que as histórias ouvidas pelas crianças do Sítio são contadas por Dona Benta, mas que outras estratégias de mediação, além das que já observamos, até agora, a personagem desenvolve enquanto contadora das histórias, para aproximar os ouvintes das narrativas, contribuindo para que suas palavras os perpassem significativamente? Ao observar tais estratégias é possível problematizar as práticas desenvolvidas pelas escolas no trabalho com a leitura literária?

Ao narrar as histórias oralmente, para começar, Dona Benta compartilha de um ritual com as crianças e com Tia Nastácia, para reuni-las na sala e então iniciar a sessão

de leitura: – *É hora gente! [...] Todos foram aparecendo e cada qual se sentou no lugar do costume.* (LOBATO, 2007b, p. 152). Sessão iniciada, a mediadora/narradora além de brincar com as vozes dos personagens, dando mais vida ao texto, aponta também para semelhanças entre as personagens da história e os ouvintes, no intuito de fortalecer a verossimilhança, a compreensão e o envolvimento destes com o texto, como analisa Lajolo (1994). Vejamos este trecho de *Dom Quixote das crianças*: - *Que vê lá? Um menino, assim um pouco maior do que Pedrinho, amarrado a um tronco de árvore e a receber uma tremenda sova de correia* (LOBATO, 2010, p. 27). O envolvimento com as personagens vai abrindo espaço para que a identificação com elas se revele pelas falas e ações dos ouvintes: Pedrinho, identificado com o menino que havia levado a sova e também com as bravuras de Dom Quixote, comenta - *Pois eu ia – disse Pedrinho. Fugia e saía pelo mundo até encontrar de novo Dom Quixote e trazê-lo para rachar o brutamontes de alto a baixo com a lança* (LOBATO, 2010, p. 29).

A identificação das crianças do sítio com as personagens das histórias que ouvem acontece todo momento, em *Peter Pan*, em *Dom Quixote das crianças* e em outros livros e cenas, mas atinge talvez seu ápice quando Emília, como já comentamos, totalmente envolvida por Dom Quixote, compreende sua “loucura” e passa a agir como o cavaleiro. Ao longo de seu envolvimento pelo herói, a Marquesa de Rabicó veste, concretamente, a máscara do personagem, para experimentar suas emoções e dilemas, como Amarilha (1997) analisa que acontece quando as crianças/leitoras/ouvintes estão envolvidas numa narrativa.

- Emília está lá fora fazendo as maiores loucuras. Virou cavaleira andante e obrigou Rabicó a virar Rocinante. Arranjou escudo e lança, espadinha e até armadura. E quer atacar tia Nastácia, dizendo que não é tia Nastácia nenhuma, e sim a gigante Frestona. [...] Só vendo, vovó! Está doida, doida... (LOBATO, 2010, p.116).

Narizinho entende que aquela “loucura” da boneca deve-se à leitura: - *As histórias de Dom Quixote estão virando a cabeça dela* (LOBATO, 2010, p. 104). A boneca, em desacordo com Dona Benta, não vê a loucura de Dom Quixote como algo triste. Para a boneca ela é até divertida. Em empatia com o cavaleiro, afirma para a avó que não quer ser apenas uma boneca louquinha que todas as crianças do Brasil gostam, mas que quer ser *louca varrida, como Dom Quixote – como os que dão cambalhotas assim... E pôs-se a dar vira cambotas na sala* (LOBATO, 2010, p. 86).

Acioli (2012), em sua pesquisa que analisa a personagem Emília como uma leitora ativa, observa que, tamanho foi o envolvimento e identificação da boneca com o

cavaleiro andante, que ela *levou as posturas e os ensinamentos de Quixote para sua vida, revoltando-se contra as terríveis asneiras da humanidade* (p. 140). Em sua dissertação, a pesquisadora inclusive apresenta exemplos de livros escritos por Lobato após *Dom Quixote das crianças*, onde a boneca apresenta posturas diferentes, e que, na hipótese da autora, seria uma consequência de sua experiência como leitora da história do famoso cavaleiro.

A identificação com os personagens de uma trama talvez seja o elemento que mais contribua para o mergulho do ouvinte/leitor no universo da leitura literária, favorecendo a elaboração de sentidos para o texto. Esse movimento de alteridade, de se colocar no lugar do outro (personagem/herói), reconhecendo-o ou estranhando-o, permite a descoberta de novos sentimentos e de diferentes modos de lidar e compreender o mundo. Nesse sentido, é também importante pensar como se dá essa identificação no momento da leitura. No caso de Emília, ela se dá de corpo inteiro. Os modos de ler da boneca, nesse sentido, e nessa obra em especial, se aproximam do modo como muitas crianças pequenas leem: não só com os olhos e ouvidos, mas com todo o corpo, mimetizando por vezes os gestos e ações das personagens com quem entram em empatia, como mostra, por exemplo, a dissertação de Silva (2011): *As histórias da gente que cabem num livro – Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental*.

Voltando as estratégias usadas por Dona Benta e que também contribuem para o envolvimento e compreensão dos ouvintes para com o texto, destaca-se a aproximação que ela promove entre os fatos narrados nas histórias e as experiências das crianças, dando exemplos de situações concretas que já adentraram o cotidiano destas. Como observa Vieira (2008), por vezes, são as crianças que estabelecem essas relações e aproximações, sugerindo talvez o ideal de leitor/ouvinte do próprio autor - aquele que se faz ativo na compreensão do que lê/ouve.

Também a interrupção da leitura em momentos emocionantes, para provocar o suspense pela continuidade da narrativa, é estratégia usada por Dona Benta: - *E depois? - indagou Pedrinho. - Depois, cama. Já são nove horas. Para a cama todos! Amanhã veremos o que aconteceu. – É sempre assim. As histórias são sempre interrompidas nos pontos mais interessantes.* (LOBATO, 2009c, p. 65). Pensando na estratégia da leitura em capítulos no espaço escolar, Pimentel e Travassos (2010) comentam que *ler oralmente e em capítulos é uma prática que estimula e aguça a curiosidade a respeito do desenrolar de uma história mais extensa. Numa sala de aula, os ouvintes, diante*

desta situação, poderão pensar coisas diferentes e, ao compartilhar suas ideias, rever e ampliar suas interpretações sobre a narrativa em andamento (p. 11). Tanto Dom Quixote, quanto Peter Pan, são histórias mais longas que Dona Benta conta aos netos. Assim também são as narrativas lobatianas, se pensarmos em sua leitura nas escolas de hoje. Como veremos no Capítulo V, a leitura em capítulos foi uma das estratégias que a professora de uma das turmas observadas utilizava para ler o livro *Reinações de Narizinho*, cuja interação dos leitores será analisada adiante.

Mas voltemos à mediação de Dona Benta. Como já observado nos exemplos destacados nos itens anteriores, a personagem dialoga o tempo todo com seus ouvintes, parando a narrativa para responder suas perguntas. Conforme ressalta Zilberman (1987), ao discutir as interrupções de Dona Benta ao longo da narração de *Peter Pan*, a atuação desta personagem *indicia a presença de uma concepção sobre o papel do narrador. Se comenta e explica a ação, isso decorre sempre da solicitação das crianças, evitando introduzir seus valores no processo de narração* (1987, p. 100).

Esta questão apontada por Magalhães e Zilberman (1987) dialoga com o que pode ser observado em situações reais de narração de histórias nas escolas, quando, não acreditando que a criança será capaz de compreender o que está ouvindo, o mediador se antecipa, explicando os acontecimentos, ou interpretando os sentidos do texto. Yunes (2009), ao tratar da prática de narração de histórias, em contextos reais, pontua que o narrador/mediador não deve ficar explicando/traduzindo o texto, além daquilo que as crianças possam pedir: *as metáforas e as imagens devem instigá-las a ativar seu imaginário para construírem cenários e desenhar personagens, descobrir palavras novas e começar a construir sentido* (p. 14). O que não quer dizer que o narrador/mediador não possa se posicionar. No caso de Dona Benta, como observa Vieira (2008), a personagem não é neutra. Durante as conversas e indagações a respeito do que está sendo contado, a personagem manifesta suas reações, expressando também suas opiniões. Ao narrar histórias, se envolve com elas, compartilhando daquela experiência junto com seus ouvintes. Ao comentar sobre a mãe de Wendy, na história de Peter Pan, por exemplo, Dona Benta diz: *Assustou-se, está claro, porque as boas mães se assustam por qualquer coisinha* (LOBATO apud VIEIRA, 2008, p. 177).

Além de prender a atenção e o interesse dos ouvintes, com narrativas contadas em capítulos, Dona Benta mostra também que domina a arte de ler histórias, atualizando e abasileirando alguns termos e dando vida aos personagens através do uso expressivo de sua voz:

A moda de Dona Benta ler era boa. Lia “diferente” dos livros. [...] a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua de Brasil de hoje; onde estava, *lume*, lia fogo; onde estava *lareira*, lia varanda. [...] e ficava o dobro interessante. Como naquele dia os personagens eram da Itália, Dona Benta começou a arremedar a voz de um italiano galinheiro que às vezes aparecia pelo sítio em procura de frangos; e para Pinóquio inventou uma vozinha de taquara rachada que era direitinho como o boneco devia falar. Os primeiros capítulos lidos não deram para fazer uma ideia da história. Mesmo assim, Pedrinho declarou que simpatizava com o herói (LOBATO, 2007c, p.36).

Nessa passagem de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007c), sugere-se que a narrativa de Dona Benta está sendo feita apoiada no texto escrito no livro. Ela atualiza alguns termos, mas nesses momentos, ainda não está adaptando a história com suas palavras: só quando esbarra em termos antigos é que os substitui, o que nos leva a concluir que ela seguia o texto. Diferente do que faz em *Peter Pan* e *Dom Quixote das crianças*. Em *Dom Quixote* ela começa lendo literalmente o texto do livro, mas mediante a incompreensão dos leitores diante da linguagem do clássico, passa a contar a aventura de forma resumida, com suas palavras, pulando as partes descritivas e concentrando-se mais no reconto dos diálogos e dos momentos onde a ação predomina.

Essa estratégia de Dona Benta para segurar a atenção de seus ouvintes e ajudá-los a mergulhar no universo da narrativa dialoga com a visão de Abramovich (1989), sobre a prática da leitura e contação de histórias na Educação Infantil: para essa autora é bom evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto para o imaginário das crianças. Ela quer ouvir mais as conversas, as ações, os acontecimentos... (p. 21). É essa autora também que aponta para a importância de uma leitura que valorize o ritmo da narrativa, as pausas que podem permitir o desenrolar da imaginação dos leitores e as modalidades e possibilidades da voz, seja para interpretar os diferentes momentos pelos quais passam as personagens, seja para caracterizá-las, como Dona Benta faz ao criar diferentes vozes para o personagem do italiano e para Pinóquio.

Trago a diferenciação entre as formas de ler e narrar oralizando, usadas estrategicamente por Dona Benta, pois elas remetem a reflexões sobre o trabalho com a leitura literária nas escolas. De acordo com Corsino (2010a), há uma forte inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a literatura na educação infantil (questão que também pode ser pensada a respeito dos primeiros anos do Ensino Fundamental). Para a autora, ler e contar histórias são atividades fundamentais para a experiência com a

leitura e para a construção de sentidos por parte dos ouvintes, mas são experiências distintas. *Contam-se histórias de várias formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros* (p. 192).

Bajard (2007), em seu livro *Da escuta de textos à leitura*, também aborda o tema da inter-relação entre oralidade e escrita. Para o autor, o texto escrito (gráfico) é fixo, sempre idêntico diante dos olhos do leitor. Já a sua leitura oral, ou transmissão vocal – termo utilizado por Bajard – pressupõe a voz de um locutor e será sempre nova aos ouvidos do ouvinte: *a transmissão vocal transforma a permanência do texto em ato efêmero e único* (p. 32). Isso porque a leitura oral de um texto, que envolve um narrador/locutor e um ou mais ouvintes, evidencia uma comunicação ao vivo, presencial, e que mobiliza todos os sentidos daqueles que estão envolvidos na situação: a voz, os gestos, os olhares, o tato, o olfato. Por ser presencial, a comunicação se torna singular, e, como analisa Bajard (2007) *remete a uma performance, isto é, a um acontecimento único, seja por um olhar, uma inflexão de voz, um gesto ou um suspiro específico* (p.61).

Refletindo sobre a transmissão vocal de um texto escrito, o autor observa que por vezes, o adulto, em lugar de transmiti-lo sonoramente, o traduz, usando suas próprias palavras. Para discutir essa questão, Bajard remete-se também ao livro *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato, observando, como acabamos de analisar, que Dona Benta começa a narrativa lendo o texto tal qual está no livro, ou seja, começa por uma transmissão vocal. Ao perceber sua inadequação à compreensão das crianças, abandona o texto original para elaborar uma narrativa oral com sua própria língua. Para Bajard (2007), *a tradução portuguesa antiga do Quixote justifica a mudança de estratégia de Dona Benta* (p. 80), que, como já analisamos, tem como intuito ajudar seus ouvintes a mergulhar na história, instigando-os para, mais tarde, desejarem chegar sozinhos à leitura do clássico.

Partindo do exemplo de Dona Benta, o autor então volta seu olhar para algumas práticas muito observadas nas escolas: diferente da justificável tradução utilizada por Dona Benta, muitos educadores contam histórias apoiando-se em suas ilustrações, mas criando um texto próprio, ou traduzindo-o sem necessidade, uma vez que muitos desses *álbuns apresentam ilustrações interpretáveis pelas crianças e um texto compreensível mediante a escuta* (BAJARD, p. 81). Segundo Bajard, a substituição sistemática do texto sonoro por um discurso improvisado acarreta consequências: pode adulterar a qualidade literária do livro, composto pela interação entre texto e ilustração; *embaralha*

os limites entre língua oral e língua escrita, já que o ouvinte não identifica se a língua é oriunda do autor ou do mediador (p.81); além de não se valer da presença do livro para iniciar a criança na cultura da língua escrita.

Britto (1997), em seu texto *A Criança Não É Tola*, também apresenta reflexões sobre questões que envolvem o texto literário, as mediações dos adultos, e a formação do leitor na escola do mundo real. Para ele, *a finalidade primeira da educação não é a promoção da leitura pela leitura, mas sim do conhecimento* (p.111). O autor acredita que cabe à escola oferecer aos sujeitos condições apropriadas para que estes possam desenvolver suas habilidades intelectuais e, com isso, tenham acesso pleno à cultura universal. De acordo com o pesquisador, não seria função da escola a de promover um tipo de leitura que já se promove na própria dinâmica social, como a leitura para o puro entretenimento ou para aquisição de informações ligeiras. *Do ponto de vista pedagógico, deve-se ter claro que a leitura interessa enquanto uma atividade que contribua para a formação do cidadão* (p.112).

Britto (1997) ressalta também que seria preciso entender a leitura e a leitura literária como atividades intelectuais relativas à linguagem. Linguagem que se organiza segundo regras próprias, diferentes da linguagem oral. O que o autor aponta é que a escola, de uma forma geral, toma como pressuposto que a criança só pode ler com os olhos e só compreende um texto organizado com referência no registro oral. A consequência seria a grande presença na escola de *textos colados na oralidade, com marcado reducionismo sintático e lexical* (p.113), além de enredos por vezes banalizados ou limitados à realidade imediata das crianças e que pressupõem uma competência pequena de leitura, reduzida, muitas vezes, apenas a uma decodificação gráfica. Tais questões, para Britto, não contribuiriam para o aprendizado da leitura de uma forma geral, e nem da leitura literária, por parte dos alunos. Em contraponto a esta visão reducionista da experiência com textos de literatura, lembra-nos que:

A criança lê, sobretudo com os ouvidos. É no momento em que o professor, intermediando com sua leitura de adulto a leitura da criança, faz com que ela se insira num universo discursivo denso, que ele certamente estará contribuindo para sua formação intelectual e sua visão de mundo (p. 113).

Britto (1997) ainda coloca uma questão cara para as reflexões sobre a literatura infantil na escola. A questão mercadológica. Para ele, o que se tem chamado de literatura infantil não significa necessariamente uma literatura para a infância. Muitas vezes, são produtos de massa – *produtos de consumo ligeiro e formatados a partir das*

exigências do mercado (p.114): no caso, a escola, que inclusive utiliza-se da literatura infantil para ensinar sílabas, e outros conteúdos escolares. De acordo com o autor, o aluno que se forma nesta prática, pouco desenvolve sua capacidade de leitura crítica.

Em consonância com as ideias de Britto sobre a questão mercadológica, Mendonça (2011) afirma *que muitos padrões estéticos são impostos pelo mercado, pela mídia, pela própria escola. Para isso, o antídoto é a própria leitura, o repertório, o diálogo, as situações variadas e instigantes do uso da literatura na escola* (p. 112).

As questões aqui apresentadas dialogam em diferentes aspectos com as problematizações que procuramos tecer a respeito do projeto de formação de leitores, perceptível na obra infantil de Lobato. Dona Benta conta histórias que estão nos livros, e usa os livros como suporte para a leitura, embora não leia o tempo todo. Nesse sentido, se pensarmos com as questões trazidas por Britto (1997) sobre apresentar às crianças, via a leitura oral de um adulto, textos de maior densidade na linguagem, as ações da personagem leitora não estariam exatamente de acordo. Porém, como já analisamos também, Dona Benta, por vezes, lê literalmente trechos dos livros, nos quais aparecem metáforas e outros recursos e estruturas linguísticas que caracterizam a linguagem literária, introduzindo seus ouvintes, aos poucos, em textos que não são colados na oralidade e que apresentam enredos complexos, inclusive. Como comentam Silva e Martins (2010), dialogando com as reflexões de Kleiman (2001), *o trabalho com textos mais complexos requer intervenções de maneira processual. De um lado, exige o domínio de certas dimensões, tais como o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos. De outro, requer seu conhecimento de mundo* (KLEIMAN apud SILVA e MARTINS, p.24).

Em sua mediação, Dona Benta também conversa sobre aspectos materiais dos livros, cruza leituras, comenta sobre diferentes obras e autores, discute a linguagem literária, e valoriza a densidade e a beleza do texto clássico (apostando que no futuro seus ouvintes poderão ler autonomamente). Ao compartilhar diferentes histórias com seus netos, incluindo clássicos da literatura universal, contribui tanto para a ampliação do repertório cultural de seus ouvintes, como, através de sua mediação, para a abertura de espaços de interação entre eles e os textos narrados. Nas cenas que encenam a interação das personagens lobatianas com a literatura, podemos observar que há espaço para se permanecer no universo da obra, deixando-se atravessar e alterar por ela, como acontece com Emília no contato com o clássico de Cervantes, e que favorece tanto a

formação intelectual das personagens crianças, que pensam e interpretam o que ouvem, como a ampliação de sua visão e experiência de mundo. De acordo com Lajolo (1994),

Naqueles pacatos anos trinta, ainda sem *roteiros de leitura, fichas de atividades, sugestões de trabalhos*, sem notas de rodapé, nem glossários, Dona Benta patrocina a seus ouvintes as experiências e as discussões de leitura necessárias ao amadurecimento deles, fazendo uma ponte entre algumas questões nossas contemporâneas diante de leitura, escrita e escola, e o encaminhamento que tais questões tiveram em outro momento de nossa história cultural (p. 103).

Penso que as discussões empreendidas pelos diferentes pesquisadores, com quem dialoguei, ao longo desta parte da dissertação, precisam continuar sendo problematizadas. No cenário das escolas de hoje, leituras menos densas e pouco dialógicas, direcionadas a vivências muito imediatas dos leitores e contando com mediações pouco provocadoras para a construção de sentidos e para o intercâmbio de experiências, como mostram diferentes pesquisas, ainda se espalham por todo o país.

O objetivo geral desta dissertação, como já colocado, é o de analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Assim, já tendo analisado, até este capítulo, as questões que envolvem a infância e a leitura no universo da obra, estabelecendo relações com o contexto real, sigo agora com as análises de campo, nas quais será possível observar algumas interações de leitores crianças de hoje, na escola, com a obra lobatiana: uma obra que se quer bem mais densa do que muitas que circulam no mercado editorial e na escola. Um clássico da literatura infantil brasileira: ainda é possível compartilhar a leitura deste clássico com as crianças de hoje? As narrativas lobatinas ainda apresentam elementos com os quais elas podem interagir, construindo sentidos na e para a leitura? Tentaremos responder tais perguntas no capítulo que se inicia a seguir.

CAPÍTULO V

No campo, com Lobato: diálogos entre crianças de hoje e a obra lobatianas

Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim o começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção.

WALTER BENJAMIN, 2009, p.124.

Este capítulo tem por objetivo analisar os eventos registrados a partir das observações feitas nos dois campos desta pesquisa: a turma 201, de 2º ano, do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro e as turmas 103 e 301, de 1º e 3º anos, do Ensino Fundamental, de uma das Unidades do Colégio Pedro II. Aludindo às palavras de Walter Benjamin, à medida que desenvolvi os dois trabalhos de campo desta pesquisa fui encontrando pedras, colhendo flores, capturando borboletas e formando uma grande coleção de eventos. Mas o que trazer para as análises? Como organizar essa grande coleção em pequenas coleções que fizessem sentido e pudessem ser analisadas de forma a levar-nos ao encontro de possíveis respostas para os objetivos desta pesquisa?

Dividimos essa grande coleção em outras três menores: os eventos do 2º ano da Escola Municipal, os eventos do 3º ano do Colégio Pedro II e, por fim, os eventos do 1º ano desta mesma escola. As análises dos eventos contemplarão, por um lado, os momentos em que as crianças estão ouvindo uma história ou lendo em grupos, por outro, aqueles que aconteceram após as leituras, quando algumas atividades e conversas foram propostas pela pesquisadora ou pela professora das turmas, assim como apropriações e produções desenvolvidas pelas próprias crianças, independente das mediações adultas.

Para analisar os eventos aqui destacados, na busca de produzir conhecimentos, uma nova relação de alteridade precisou ser construída, já que, como analisa Amorim (2004), *não há escrita criadora sem alteridade entre autor e locutor. Trata-se da distinção fundamental entre aquele que escreve e aquele que está escrito* (p. 18). Faz-se necessário tomar distância para compreender o que foi escrito, e não cair na armadilha que afirma tanto a transparência do objeto como a transparência do sujeito. De acordo com Amorim (2004),

O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também questão de silêncio. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido (p. 19).

Desse modo, fui tentando, na análise de cada evento, entre vozes e silêncios, compreender as experiências que os textos de Monteiro Lobato proporcionaram às crianças, enquanto leitoras dos textos e enquanto leitoras do mundo.

5.1 – A turma 202 da Escola Municipal e a leitura de Caçadas de Pedrinho

Durante o período das oficinas de leituras de histórias lobatianas realizadas com a turma de 2º ano da escola municipal, mediadas pela pesquisadora e a aluna/bolsista da UFRJ, Rejane Xavier, que a acompanhava nesses momentos, as crianças tiveram contato com duas obras de Lobato: *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 2008b) e *O Saci* (LOBATO, 2007). Porém, os quatro eventos selecionados para análise relacionam-se à experiência com a leitura de dois capítulos de *Caçadas de Pedrinho - Era onça mesmo e O assalto das onças*, e que nos permitiram organizar as categorias: os dois primeiros eventos apresentam as interações das crianças no momento da leitura de cada um deles, enquanto que os dois seguintes destacam as conversas e apropriações das crianças após as suas leituras. No título de cada evento, destacamos as categorias com as quais estaremos operando.

5.1.1 - Eles vão ficar amigos da onça? - Os modos de ler das crianças, a negociação de sentidos e a leitura mediada – o momento da leitura.

Pesquisadora lê: *Ora, o miado que ouvi era de gato, mas muito mais forte, e os rastos também eram de gato, mas muito maiores*²². (Rabicó).

João: era um leão!

Pesquisadora lê: *Logo, era onça.* (Rabicó).

João: acertei!

[...]

Pesquisadora lê: Melhor ficarmos quietos e caçarmos a onça. A menina arregalou os olhos.

²² Optamos por usar itálico quando se tratar do texto lobatiano, nos eventos deste item a obra *Caçadas de Pedrinho*.

Crianças: arregalam os olhos.

A história segue com Pedrinho convidando os amigos para a caçada:

Pesquisadora: Olha quem eles vão convidar para a caçada! (**mostra a ilustração**)

Maria: Eu sei... Visconde, Rabicó... **Carlos:** E a Emília!

Pesquisadora: Será que todos vão querer ir?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Quem vocês acham que não vai querer ir?

João: Eu!

Pesquisadora: Daqui da história...

Crianças: O Rabicó! Porque ele tem medo de onça!

[...]

Pesquisadora segue lendo: *Caçar onças, eu? Deus me livre, Pedrinho! Vai sim, ainda que seja pra servir de isca, está ouvindo, seu covarde?! Ora, um nobre, um fidalgo (fidalgo é tipo um rei, sabe? – pesquisadora explica), protestou Pedrinho em tom de desprezo [...].*

Pesquisadora lê: *Rabicó tremia que nem geleia... (e faz um gesto de tremer).*

Crianças: acham graça e tremem. (em seguida, Emília recebe a ideia da caçada com palmas e **elas também aplaudem**).

[...]

Pesquisadora lê: *A vida aqui no sítio anda tão vazia que até me sinto embolorada. Irei, sim, e juro que quem vai matar a onça sou eu...* (Emília)

Maria: Mas, como?

Pesquisadora: vamos ver.

Carlos: A Emília gosta de aventura?

Pesquisadora: Gosta. Ela diz “*quem vai matar a onça sou eu*” - está escrito aqui.

Crianças: Uhuuu! **Carlos:** E ela matou?

Pesquisadora: Calma, vamos ler a história.

[...]

Na sequência, os personagens começam a preparar suas armas.

Pesquisadora lê: *Pedrinho levaria uma espingarda que ele mesmo tinha fabricado escondido de Dona Benta.*

Jéssica: Eita! (arregala os olhos).

Pesquisadora lê: - E você, Emília, que arma leva? [...] - Levo o espeto de assar frangos.

Crianças: (acham graça). **Luísa:** qual é a arma do Rabicó?

Pesquisadora: Vou contar.

Quando a história conta que a bala do canhãozinho do Rabicó seria uma pedrinha, a **pesquisadora provoca:** Será que eles vão conseguir matar a onça só com pedrinhas?

Crianças: sim... não...

[...]

Quando a **pesquisadora lê** “*No dia marcado tomaram o café (...) e saíram na ponta dos pés, para que as duas velhas nada percebessem*”, crianças começam a andar na ponta dos pés. **Pesquisadora:** se elas percebessem, vocês acham que elas deixariam eles irem?

Crianças: não! não! (afirmam sem nenhuma dúvida)

[...]

Pesquisadora segue lendo e procura recuperar a atenção de crianças que se dispersavam: Gente, gente, presta atenção que agora é que vai ficar muito legal! Olha aqui as pegadas da onça! (mostra a

ilustração de um por um). **Depois lê:** *Rabicó não havia mentido. [...]* Ao fazerem tal descoberta o coração dos cinco heróis bateu mais apressado.

Crianças: (batem no peito como se sentissem o coração pular).

Pesquisadora lê: *Súbito, o Visconde, [...], gritou com voz firme: — A onça! [...]* — Lá longe, naquela moita — lá, lá... **(e diz: atenção - é agora que ela vai aparecer).**

Crianças: Uiuuiiii! Aiiiiiii! **Maria:** Ai que medo! (algumas crianças fingem desmaiar no chão)

Pesquisadora: e agora, posso contar o final?

Crianças: Pode! Pode! (vibram)

[...]

Na página seguinte, apareceria a cara da onça, e **a pesquisadora faz mistério para virá-la.** Depois, passando a ilustração para que cada um a visse mais de perto, **lê com suspense, fazendo também alguns movimentos:** *Enquanto isso, a onça deixava a moita e com o andar manhoso dos gatos dirigia-se, agachada, para o lado deles.*

Crianças: (imitam a onça andando e miando).

Pesquisadora lê: *O Visconde ergueu a espada [...]* e deu um berro de comando: - Fogo!

Crianças: Fogo! (riem e vibram)

[...]

Depois dessa parte, os personagens não conseguem matar a onça e sobem numa árvore.

Pesquisadora: E agora, será que eles vão escapar?

Crianças: Vão! Vão! **João:** Eles vão ficar amigos da onça? **Carlos:** Eles vão matar a onça!

Pesquisadora: Vamos ver, então.

[...]

No final, os personagens jogam a pólvora nos olhos da onça e ela morre.

Carlos: Eu ia usar uma faca assim! (*levanta e faz o gesto, mostrando como faria para matar a onça*) (Caderno de Campo, Escola Municipal, 27/09/11).

Leitura mimética e empatia – modos de ler

“Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar”, afirmou Lobato numa de suas famosas declarações. Ao me debruçar sobre a experiência de leitura das crianças, no evento apresentado, me perguntei: não estariam elas morando, por via da leitura, em *Caçadas de Pedrinho*? São vários os momentos em que percebemos o mergulho dos ouvintes nas passagens deste texto: de corpo inteiro, mimetizam gestos, sensações, expressões e reações dos personagens. Tal observação nos leva a pensar no ato de ler e nos modos de ler/ouvir da criança. Aqui estamos diante de um texto literário, constituído por uma linguagem, que, como afirmam Yunes e Pondé (1988), caracteriza-se pela capacidade de instaurar realidades e explorar os sentidos. Ao mergulharem na história, as crianças entram por inteiro e exploram seus

sentidos, a ponto de se verem parte dela: quando indagamos quem talvez não topasse participar da aventura, João responde “eu” - incluindo-se na história. O que acontecia na narrativa ocorria também nos leitores e essa interação aparece tanto em seus discursos, como na expressão mimética.

Benjamin (1995), em seus escritos sobre a infância, ajuda a refletir sobre a experiência da criança com a leitura literária. Em *Criança Lendo*, o filósofo escreve:

Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras (...). Ela está misturada entre as personagens muito mais de perto que o adulto. É indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido (BENJAMIM, p. 37).

Sobre este fragmento, Guimarães e Mattos (2011), comentam que *Benjamin compreende o que o mergulho na literatura pode causar à criança. A imaginação caminha para além das páginas do livro, permitindo à criança entrar no livro pela via da fantasia, viver a história e voltar dessa imersão “coberta pela neve do lido”* (p.6).

No mergulho em *Era onça mesmo*, a expressão mimética dos ouvintes/leitores fica muito evidente. Segundo Corsino e Silva (2011), apoiando-se também em Benjamin, *o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhança [...] e é na brincadeira infantil que a faculdade mimética pode ser observada* (p. 4). As autoras ressaltam, no entanto, que mimetismo, para o filósofo, não seria pura imitação. Ao assemelharem-se às coisas, as crianças, na verdade, reelaboram-nas, descobrindo-as. Nesse evento, na tentativa de compreenderem a narrativa, refaziam com o corpo suas nuances, ora assemelhando-se aos gestos e reações dos heróis (tremem, andam na ponta dos pés, aplaudem, sentem o coração bater), ora aos daqueles que os ameaçam (rastejam e miam como onças). Há ainda os momentos em que antecipam com o corpo o que poderia ser a reação dos heróis, como quando fingem desmaiar, ao avistarem a onça escondida na moita. Ou então, se identificando com a ação da personagem, mas dando sua própria interpretação: “*Eu ia usar uma faca assim!*”

Nessa fala, Carlos anuncia a todos os demais ouvintes seu novo lugar enunciativo e, entrando em empatia com a personagem Emília, vivencia seus atos. Ao estudar as relações entre autor e personagem na obra literária, Bakhtin (2011) denomina de empatia simpática o movimento de aproximação com o personagem: *a empatia simpática com a vida da personagem é o seu vivenciamento em forma totalmente diferente daquela em que essa vida foi ou poderia ter sido vivenciada pelo seu próprio sujeito* (p.75). Essa aproximação com a personagem, porém, não aspira uma fusão,

como na leitura mimética. Na empatia simpática, ao usar também a fala, Carlos anuncia a separação da personagem, para então criar sua própria expressão e interpretar a ação vivida antes por ela. Nos dois momentos, no entanto, observamos as crianças produzindo semelhanças: movimento que envolve atividades criadoras e que busca compreender o mundo para imprimir-lhe sentidos.

Leitura, experiência de mundo e mediações: negociando e produzindo sentidos

O evento selecionado também nos mostra outras formas das crianças buscarem sentidos para a leitura, relacionando-a com a própria experiência de mundo. Assim, quando ouve a descrição sobre as pegadas e miados percebidos por Rabicó, parecidos com os de um gato, porém maiores e mais fortes, João logo diz: *é um leão!* Mergulhando no universo da língua, João busca os significados para aquele contexto relacionando-os à sua experiência. Para Vargas (2009), *a leitura constitui-se em uma das atividades humanas mais essenciais: penso, falo, ouço, escrevo e leio. O que me interessa, quando falo em leitura, são seus efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade* (p.26). Assim, ao ouvir a pesquisadora lendo que a dona das pegadas era uma onça, João não altera sua dedução e diz: *acertei*. Para ele, onça e leão estão na mesma zona de reconhecimento da realidade: ambos se parecem com gatos grandes e fortes e ambos são ameaçadores.

Ao ser criado na e pela linguagem, o universo literário caracteriza-se pela possibilidade de instaurar realidades, reinventar o mundo e explorar os sentidos, podendo deslocar o leitor de sua forma de ver o outro, permitindo a vivência da alteridade e a experimentação de sentimentos. Para Bakhtin (1988), é na relação com a alteridade que os sujeitos se constituem e se alteram constantemente, num processo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Assim, esta experiência com o texto literário permitiu observar como os leitores buscaram compreender a narrativa também a partir da interação verbal: levantaram hipóteses, negociaram sentidos, buscaram respostas - *A Emília gosta de aventura?*

Segundo Cosson (2006), *ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados* (p.27). Quando o leitor/ouvinte pergunta se Emília gosta de aventura, ele está interpretando o que o texto diz, compartilhando uma determinada visão de mundo. Trocando sentidos com o texto e com a sociedade, sua pergunta é uma resposta ao que é narrado na história: *A vida aqui*

no sítio anda tão vazia que até me sinto embolorada. Irei, sim, e juro que quem vai matar a onça sou eu. De acordo com Bakhtin (1988), quando falamos ou ouvimos, produzimos enunciados que respondem ao nosso interlocutor, nesse caso, o próprio texto: para o autor *toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa, [...] não passa de um elo da cadeia dos atos da fala* (p. 98). Vejamos então mais um trecho dessa interação, povoada de perguntas e respostas:

Pesquisadora lê: *No dia marcado tomaram o café [...] e saíram na ponta dos pés, para que as duas velhas nada percebessem* (crianças andam na ponta dos pés).

Pesquisadora: Se elas percebessem, vocês acham que elas deixariam eles irem?

Crianças: não! não!

Os sujeitos vivem a cultura do seu tempo, constituindo-se socialmente, a partir da interação verbal e da relação com o outro, afirma Bakhtin (1988). Assim, ao serem interrogados sobre a ação das personagens, os ouvintes não hesitam em afirmar que os adultos não deixariam as crianças se aventurarem, pois entendem aquela ótica e dialogam com ela. Porém, na recepção da leitura, suas expressões e falas deixam ouvir outras vozes, que aprovam e torcem pela ação das personagens: *Uhuu! E ela matou?*

Entendendo a literatura como parte inseparável da cultura e do contexto social de cada época, compreendo também que na enunciação literária estão impressos valores éticos e estéticos, visões de mundo, tempos e espaços. Ao ouvirem essa passagem da narrativa e serem questionadas sobre ela, as crianças entram numa conversa com o texto, na qual as palavras, que para Bakhtin (1988) são sempre signos ideológicos, imprimem-lhe sentidos: *saíram na ponta dos pés, para que as duas velhas nada percebessem* anuncia a infração de uma regra. Ao mesmo tempo as crianças estabelecem uma conversa com o conhecimento que têm do mundo (adultos impõem limites, protegem). É nesse diálogo leitor/texto/mundo que a leitura acontece. Como analisa Yunes (2009): *Não há ato de leitura que não se dê na interação leitor/texto, pessoa/mundo. [...] O universo do discurso deixa ver/ouvir diferentes vozes, animadas por distintas ideologias, que atravessam os textos e os falantes* (p.32). Vejamos ainda uma última passagem:

Pesquisadora: E agora, será que eles vão escapar?

Crianças: Vão! Vão!

João: Eles vão ficar amigos da onça?

Carlos: Eles vão matar a onça!

Pesquisadora: Vamos ler, então.

Este é um dos momentos de maior emoção na história e as crianças estão ávidas por conhecer seu desfecho. Quando a pesquisadora interrompe a leitura e lança uma questão, provoca nos leitores a possibilidade de expressão de uma resposta: *será que eles vão escapar?/Vão! Vão!* Segundo Bakhtin (1988), nossas respostas são formuladas a partir da nossa relação com a *alteridade*, são *contrapalavras* às palavras do outro. Neste diálogo, os leitores, inseridos numa arena discursiva, se posicionam apresentando seus olhares diante do que estava por acontecer, revelando diferentes visões de mundo: para João, talvez os heróis escapassem caso se tornassem amigos da onça; para Carlos, a solução estava na certeza de matá-la. A enunciação de cada um provoca a que vem a seguir, numa corrente que envolve as vozes dos leitores, da pesquisadora e do texto. Para Bakhtin (1988), *compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma séria de palavras nossas, formando uma réplica* (p. 132).

Estamos diante de um evento que nos possibilitou analisar a interação das crianças com o texto, porém, a forma como as crianças foram construindo sentidos, na interlocução com os diferentes sujeitos, e que provocou a compreensão ativa de todos, talvez só tenha sido possível pelo tipo de mediação desenvolvida. Ao longo da leitura, a pesquisadora procurou dialogar com os leitores sobre as situações que se apresentavam, indagando, reafirmando ou deixando em aberto hipóteses levantadas por eles, provocando-os a se a colocar, convidando-os a voltar para a história quando se dispersavam - *Gente, gente, presta atenção que agora é que vai ficar muito legal!* -, e buscando também dar vida ao texto pela exploração das entonações, das onomatopéias e das vozes dos personagens. Ao longo da leitura, ofereceu ainda outras entradas no texto, via gestos que mimetizavam as ações dos personagens e ilustrações que eram mostradas e que antecipavam ou ampliavam a construção de sentidos. Por se tratar de um texto clássico, escrito há quase noventa anos, a pesquisadora se preocupou em “traduzir” algumas palavras que supôs serem desconhecidas das crianças (*fidalgo é tipo um rei, sabe?*), e que talvez interferissem no entendimento delas.

Esta questão nos leva às reflexões tecidas, no Capítulo IV, sobre a leitura oralizada de um texto – discussão que o próprio Lobato traz à tona ao apresentar Dona Benta como contadora de histórias. Como já analisamos, a personagem desenvolve diferentes estratégias para contar histórias e para dialogar com seus ouvintes,

procurando também aproximá-los de textos mais densos, como fez com o clássico *Dom Quixote*. No caso daquela leitura, mesmo adaptando a linguagem, resumindo trechos e fixando-se especialmente na narração das aventuras do herói, coloca seus ouvintes em contato com uma literatura que, naquele momento, seria difícil de ser lida sem a sua mediação. Dona Benta tem consciência disso, mas seu intuito é o de instigá-los a futuramente lerem a obra original, como analisou Yunes (2009) no capítulo anterior, saboreando sua linguagem e revisitando as emoções e os diálogos provocados por ela, nesse primeiro encontro.

No evento que estamos analisando, a pesquisadora lia o texto no livro, como estava escrito, mas, por vezes, de acordo com o interesse e atenção das crianças, resumia partes, voltando em seguida a ler os trechos mais dialogados ou de maior emoção. Durante a leitura, foi possível perceber que a experiência das crianças com textos mais longos era bem pequena (como já comentado, o repertório de leituras compartilhado com as crianças do 2º ano desta escola, pela professora da turma, era constituído principalmente de narrativas bem curtas e por vezes banais), o que provavelmente foi um fator para que alguns momentos de dispersão acontecessem, na escuta de *Era onça mesmo*. Porém, contando com a mediação aqui descrita, esta questão não as impediu de ler este capítulo da obra, imaginando, sentindo, refletindo e criando sentidos para ela. Ao terminar a leitura, algumas crianças foram espontaneamente desenhar cenas da história, no quadro, enquanto outras buscaram os exemplares do livro, envolvidas que ficaram com a narrativa, para voltar às ilustrações e/ou tentar ler alguns de seus trechos, procurando também descobrir o que vinha pela frente, pois eu havia anunciado que a história continuaria e que o “onço” viúvo organizaria um “assalto” (termo usado no livro), ou seja, um ataque ao Sítio:

Algumas crianças ficaram indo do quadro para os livros. Até que uma das meninas descobriu a ilustração do onço viúvo fugindo das abelhas e foi mostrar para todo mundo: *olha só o onço fugindo!* Outra criança encontrou a ilustração das crianças jogando a pólvora nos olhos da onça e também foi mostrar para os outros. O Jorge ficou olhando o livro e virando as páginas, até que encontrou (pois já conseguia ler) o título do capítulo *O assalto das onças: Ih! Olha aqui a parte que a tia Sônia disse que vai acontecer!* (Caderno de Campo, 27/09/11).

Refletindo sobre o evento que acabamos de analisar, concluo que tal mediação, além de buscar formas de aproximação entre as crianças e o texto, procurou também criar relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos, contribuindo, nesse sentido, para a compreensão dos participantes a respeito da história partilhada e levando-os a buscar o

livro. A análise também nos permitiu conhecer alguns modos como crianças, mesmo não lendo ainda autonomamente, interagem ou podem vir a interagir com uma obra lobatiana.

5.1.2 – Falar preto é racismo – a palavra e seus efeitos de sentido; a compreensão ativa: enunciações e réplicas.

Este evento refere-se à leitura do capítulo *O assalto das onças*, de *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 2008b). Nesta parte do livro, o “onço”, viúvo da onça morta pelas crianças do Sítio, se revolta e ataca o Picapau Amarelo, junto aos demais bichos da mata. As personagens se protegem sobre pernas de pau e as cenas seguem com emoção. Como no evento anterior, a pesquisadora procurou ler o texto como estava no livro, embora tenha adaptado alguns trechos. Num determinado momento, os animais que atacavam o Sítio descobrem que o “almoço” deles estava sobre pernas de pau e ficam satisfeitos. O texto, na voz do narrador, e que foi lido integralmente, diz: *Não tinham comido na véspera, (...) e viram que iam ter uma bela variedade de petiscos – um menino, duas meninas, um leitão, uma boneca, uma velha branca e uma velha preta. Ótimo.* (Lobato, p. 39). Ao ouvir a palavra preta, duas crianças cochicharam “falar preto é racismo”, provocando o diálogo abaixo:

Júlia: Falar preto é racismo.

Pesquisadora: Por quê? (ninguém responde).

Pesquisadora então pergunta: E como é que se fala? Negro?

Júlia: Uma senhora.

Pesquisadora: É que na época de Monteiro Lobato não era racismo falar assim. Hoje tem gente que acha que é.

Marcos: Podia falar a negra.

Pesquisadora: Naquela época eles não achavam que era racismo, mas hoje vocês acham que é racismo?

Crianças: É. Eu acho. Eu acho.

Pesquisadora: Então podia falar como? Vamos trocar então? Como eu posso falar - as duas senhoras?

Maria: Negra.

Pesquisadora: Então vou trocar: “Uma senhora branca e uma senhora negra.” Ficou melhor assim?

Crianças: Ficou. Ficou.

O que faz da palavra uma palavra é a sua significação, afirma Bakhtin (1988, p. 49). Estamos diante de um evento em que a palavra preta, pronunciada por via de um texto literário, provocou a reação imediata da ouvinte Julia. Para Bakhtin, quando pronunciamos palavras, pronunciamos *verdades ou mentiras, coisas importantes ou*

triviais, porque a palavra, segundo o autor está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial [...] e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 95). Ao ouvir a palavra preta, que no contexto da narrativa referia-se à personagem Tia Nastácia (*uma velha preta*), Julia reagiu construindo uma enunciação – *falar preto é racismo* - que respondia à compreensão que teve daquele contexto. Para Bakhtin (1988), *aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas, ao contrário um ser cheio de palavras interiores* (p. 147). Palavras que aparecerão em suas enunciações.

Como explica o filósofo, a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, por isso a palavra sempre se dirigirá a um interlocutor: *toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro* (Bakhtin, 1988, p. 113). Ao dizer *falar preto é racismo*, Julia se dirigia a diferentes interlocutores, comunicando a todos o significado que atribuiu àquele contexto, e fixando sua posição de sujeito social em relação ao outro. Porém, a enunciação de Julia se concretiza de forma cochichada, o que também revela seu olhar sobre a sociedade e sobre seus interlocutores. Segundo Stella (2012), para Bakhtin, a palavra está relacionada à vida e, nos momentos de interação entre falante e interlocutor, concentra em torno de si as entoações do falante: *as entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. [...] São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor* (2012, p. 178).

Julia (que é negra) parece compreender que as questões que tangem o tema do racismo são polêmicas. *Falar preto é racismo* dialoga com e reitera uma das concepções que giram em torno desta discussão na sociedade atual e na qual ela se sente inserida. Porém, ela está diante de diferentes interlocutores que poderiam ou não confirmar tais valores: o outro nunca terá um papel passivo no processo interlocutivo. Participa atribuindo significados às enunciações. Assim, sua enunciação provoca a da pesquisadora e o diálogo é iniciado. Na sequência de enunciações, observamos o que Faraco (2009) explicita ao se referir às relações dialógicas, na teoria bakhtiniana: *para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico [...], tenha se transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social* (p. 66).

Compreendo que os participantes do evento que ora analisamos fixaram, através de seus enunciados e réplicas, suas posições de sujeitos sociais. De acordo com Bakhtin (2011), *o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso,*

ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, etc (p. 271). Ao longo do diálogo travado foi possível ouvir concordâncias, discordâncias, proposições e complementos sobre o que estava sendo discutido, ampliando as possibilidades de compreensão dos envolvidos. Como afirma Bakhtin (1988), quanto mais numerosas e substanciais as réplicas forem, *mais profunda e real é a nossa compreensão* (p. 132).

Na concepção bakhtiniana, a compreensão, como comenta Freitas (2011), *se constitui como uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra. Assim a significação só se realiza nesse processo de compreensão ativa e responsiva que supõe dois sujeitos, todos com direito a voz. Essa compreensão ativa é criadora, pois, completa o texto do outro, tornando-se um processo de co-criação dos sujeitos* (p. 3).

Voltando à polêmica discutida no Capítulo II sobre haver ou não racismo na obra lobatiana e se textos com algum tipo de conteúdo e/ou termos preconceituosos devem ou não fazer parte dos acervos escolares, devem ou não vir acompanhados de notas explicativas, penso que o evento aqui analisado aponta caminhos para lidar com tais questões: ao acolher as vozes das crianças, a mediadora (no caso, a pesquisadora), trouxe informações sobre uma outra época, procurando ampliar a discussão e a compreensão dos ouvintes a esse respeito, apesar de mostrar um único ponto de vista ao afirmar que naquela época não era racismo, mas não deixa de abrir espaços, no debate, para as crianças expressarem com liberdade seus pontos de vista. Não seria esse o ideal de leitor que muitos educadores expressam desejar formar: leitores capazes de pensar sobre o que leem, relacionando o que interpretam na leitura com o contexto sócio histórico onde estão inseridos, ampliando sua compreensão a respeito de si mesmo e sobre o mundo?

Finalizo a análise, retomando um importante objetivo da pesquisa: que diálogos, ampliações e experiências, a leitura de Lobato pode provocar nas crianças de hoje? Assim como observamos no evento anterior, os trechos lidos da obra, aliados a uma mediação que abriu espaço para que relações dialógicas acontecessem, provocaram os leitores a construir sentidos, conversar com o mundo, se confrontar com o outro, viver a alteridade e se posicionar, na busca pela compreensão: ativa, criadora e que possibilita mudanças. Como afirma Bakhtin (2011), *o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista [...]. No ato da*

compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento (p.378).

5.1.3 – Olha o Rabicó aqui escondido! - brincadeira, imaginação e criação

O evento que analisaremos agora se refere à oficina realizada, no dia 27/09/11, após a leitura de um trecho do livro *Caçadas de Pedrinho – Era onça mesmo*. Durante essa leitura, como já analisamos no primeiro evento destacado, as crianças mergulharam na narrativa, mimetizando os gestos das personagens e buscando, também na interação verbal, atribuir sentidos à história. Nesse momento, nosso foco será sobre o que ocorreu após a leitura, quando as crianças, “cobertas pela neve do lido”, como diria Benjamin (1995, p. 37), desenham no quadro, enquanto a pesquisadora, usando o gravador, “brinca” de entrevistá-las.

Em *Era onça mesmo*, as personagens do Sítio entram na mata para matar uma onça. Há diferentes momentos de emoção nessa passagem, principalmente quando a onça entra em cena e as personagens, não conseguindo matá-la, sobem numa árvore para não serem devoradas. Assim que a narração foi finalizada, antes que eu propusesse qualquer ação para a recriação da história, várias crianças encontraram pedaços de giz, junto ao quadro, e puseram-se a desenhar nele cenas da passagem ouvida. Neste dia, não levamos a câmera para fotografar, por isso, descrevo abaixo os desenhos das crianças e partes das pequenas entrevistas realizadas. Vejamos:

Descrição dos desenhos:

- . **Paulo** desenhou a onça pulando, as crianças em cima da árvore e o Rabicó escondido no oco da árvore.
- . **Maria** desenhou as personagens já em cima da árvore e uma escada para o Rabicó (que no desenho ainda estava embaixo) subir melhor (como ela explicou depois).
- . Na maioria dos desenhos, aparecia a onça, com dentes bem arreganhados, muitas pintas e, por vezes, meio escondida pela moita (como acontece na história). Duas crianças também desenharam, junto da cena da onça, o saci e o rodãozinho salvando as crianças.

Paulo:

Pesquisadora: o que você desenhou?

Paulo: quando ela pulou: sai daí! (*ele disse, como a onça, ao me mostrar o desenho*); olha a onça vai pular em cima da gente! (*ele disse, agora, como o Pedrinho*).

Pesquisadora: eles estariam pensando isso?

Paulo: sim

Pesquisadora: e o que eles fizeram quando ela pulou?

Paulo: eles subiram na árvore.

Pesquisadora: você achou isso uma boa ideia?

Paulo: sim. Olha o Rabicó aqui escondido (*aponta para o tronco da árvore, onde o Rabicó estava desenhado dentro de um oco*).

Maria:

Maria: eu achei legal essa parte, eu gostei quando eles estavam subindo na árvore.

Pesquisadora: você teve medo?

Maria: um pouco.

Pesquisadora: Dá emoção nessa hora?

Maria: sim.

Pesquisadora: explica seu desenho aqui pra mim.

Maria: a onça atrás da moita, o Visconde em cima da arvorezinha, o Pedrinho e a Narizinho em cima dos galhos e o Rabicó subindo na árvore.

Pesquisadora: e porque você fez esses galhos todos?

Maria: pro Rabicó conseguir subir melhor.

Pedro:

Pesquisadora: qual a parte que você mais gostou de hoje?

Pedro: eu queria que a onça ficasse amiga deles.

Pesquisadora: qual foi a parte que te deu medo?

Pedro: quando apareceu a cara dela.

Ao voltar meu olhar para a descrição dos desenhos das crianças e para suas falas sobre eles e sobre a história ouvida, lembro-me primeiramente de Benjamin: *ao elaborar histórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido” [...] De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos* (2002, p.70). Neste fragmento, de acordo com Corsino (2009a), Benjamin pensa a leitura das crianças com entradas em caminhos nos quais o texto dá apenas uma indicação. Os textos seriam como portas e janelas, múltiplas e imprevisíveis, por onde as crianças entram sem cerimônia, recriando e reordenando suas cenas, tal qual um cenógrafo faz com aquilo que tem à sua disposição. Na análise de Corsino (2009a), para Benjamin, a leitura das crianças passa pelo ver, o apreciar, o imaginar e o sentir. Muitas coisas podem acontecer quando a criança está lendo, por isso, será sempre importante indagar, pensando no contexto escolar, sobre que leituras as crianças fazem e que espaços e tempos são abertos para que suas apropriações e ressignificações possam acontecer e possam contribuir para a elaboração de sentidos.

O evento destacado apresenta algumas recriações e indagações das crianças sobre o texto lido/ouvido e vamos analisá-las. Em primeiro lugar, porém, vale observar que estamos nos referindo a recriações que partiram do contato das crianças com um texto literário, que não tinha a intenção de tutelar e dirigir a leitura do ouvinte, mas, indo na direção contrária a esta, foi capaz de chamá-las à participação, apresentando personagens e situações que lhes incitaram o imaginário, provocando risos, expectativas, brincadeiras e reflexões, levando-as, assim, a serem co-autoras do texto.

Um livro existe sem leitor? [...] Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência? – questiona Chartier (CHARTIER apud CORSINO, 2009, p.24). A resposta do autor é que um livro pode existir como objeto, portador de texto e imagens, mas o mundo do texto só existirá, de fato, quando houver um leitor capaz de se apropriar dele, transformando a leitura em experiência. Ou seja, a materialidade do livro só se completa com a leitura. E a leitura, como já comentado nesta dissertação, poderá sempre instaurar alguma forma de diálogo do leitor com o mundo. No caso do evento destacado, tal diálogo é perceptível nas apropriações e recriações que as crianças fizeram em seus desenhos, assim como nas opiniões e reflexões que emitiram nas conversas/entrevistas.

Neste evento, a pesquisadora/mediadora da leitura, usou como suporte para a leitura uma edição ilustrada²³ de *Caçadas de Pedrinho*, mas que apresentava apenas o capítulo *Era onça mesmo*. Durante a narração, como comentado na análise do primeiro evento, a pesquisadora explorou a materialidade do livro e principalmente as suas ilustrações (as pegadas da onça, sua cara no meio da moita e que ocupava a página inteira do livro, as personagens tentando subir na árvore etc.). Nossa intenção não é analisar a mediação realizada, mas, como ressalta Corsino (2009a), quando se trata da leitura com crianças menores, é o mediador *quem lê e interpreta o texto dando seus acentos e entonações, quem articula os sentidos apreendidos e os coloca em negociação no coletivo, quem dá maior ou menor espaço para as vozes dos textos e ilustrações e para as interações das crianças* (p.9). A autora também aponta que perguntas e intervenções feitas antes, durante e depois de uma leitura oralizada, assim como o tempo para manusear o livro ou desenhar e brincar com a história ouvida, são determinantes da experiência que se abre ao leitor.

²³ Trata-se de um fragmento do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, intitulado *E era onça mesmo!* E publicado separadamente da obra integral. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Neste evento, as crianças encontraram tempo e espaço para dialogar com a história ouvida, antes, durante e após a leitura, e seus desenhos e falas revelam os sentidos por elas construídos na interação com a obra. Ao observar os desenhos, percebemos claramente sua interlocução com: a) os momentos de perigo da narrativa – a maioria das crianças desenhou a cena da onça embaixo da árvore, olhando para as crianças em cima da árvore - *Qual foi a parte que te deu medo? Quando apareceu a cara dela;* 2) as suas ilustrações – algumas crianças desenharam só a onça, ressaltando sua ferocidade, no tamanho e dentes arreganhados, dialogando com a ilustração do livro; 3) o que as ilustrações provocaram nelas, no momento da leitura – ao se colocarem no lugar dos personagens, sentiram o perigo da situação, e, em seus desenhos, criaram esconderijos para o Rabicó ou formas dele conseguir se salvar.

Pimentel (2012), ao analisar a produção infantil na interação com textos literários, se apoia nas discussões da Sociologia da Infância e, trazendo as palavras de Sarmento e Gouvea (2008), afirma que *as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem a partir de suas próprias práticas* (SARMENTO e GOUVEA apud PIMENTEL, 2012, p.33). Ao olhar para os desenhos das crianças, neste evento, compreendo que elas buscam interpretar e significar o que aquele texto/mundo apresentou e, nesse sentido, operam transformações, por exemplo, quando utilizam nos desenhos elementos que não apareceram na leitura – como a escada para o Rabicó subir – dando assim outra roupagem à narrativa, nessa nova confecção, ou *cenário*, se pensarmos como Benjamin (2002, p. 70): *ao elaborar histórias, as crianças são cenógrafos*. Foi possível perceber que não só o texto, mas também as suas ilustrações, representaram para as crianças outras entradas naquele mundo/texto, viabilizando a experiência estética, e possibilitando a construção e o intercâmbio de diferentes significações. De acordo com Pimentel (2012), *antes de ler as palavras, as crianças leem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados* (p. 7). Sobre a experiência estética com textos literários na infância, Oliveira (2010), apoiando-se na teoria bakhtiniana (1992), analisa que estes não apresentam uma única linguagem, e sim um diálogo de linguagens: ao texto verbal, alia-se um projeto gráfico, que inclui a ilustração, os caracteres, o estilo do desenho, a escolha de cores, o formato, *que dão ao conjunto da obra o caráter dialogal entre texto*

e imagem, tão importante para o desenvolvimento da educação estética da criança (OLIVEIRA, p.45).

Nas produções observadas, e também nas falas das crianças, chama ainda a atenção, a forma como elas operam com a imaginação. Gouvea (2007), no texto *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*, destaca alguns aspectos da gramática infantil tais como a função simbólica, o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e as interações entre as crianças. Ao longo da leitura de *Era onça mesmo*, observamos alguns desses aspectos, mas, no recorte que ora analisamos, nos interessa compreender a questão da imaginação e como ela contribuiu para as ressignificações das crianças. Para Gouvea (2007), a imaginação nos permite explorar o novo, inventar, criar possibilidades para além do concreto e imediato. Com e pela imaginação, temos a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas como formando novas imagens. Apoiando-se no pensamento de Bachelard, analisa que a imaginação *carrega duas dimensões: a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido, e a criadora, que envolve a invenção, a combinação de ideias para além do real* (2007, p. 126). Voltando a olhar para os desenhos das crianças e para suas falas, observamos estas duas dimensões. Nos desenhos que tentaram reproduzir as situações vividas pelos personagens – a cena da onça embaixo da árvore, olhando para as crianças – evocando aquilo que foi compreendido pelas crianças na leitura, percebemos o movimento da imaginação reprodutora. Porém, em alguns desses desenhos, foi possível observar a imaginação criadora das crianças, que incluíram no desenho da cena elementos que não apareciam no texto, como a escada e o oco da árvore para o Rabicó se salvar e o rodamoinho do saci, assim como as falas imaginadas das personagens: *sai daí! olha a onça vai pular em cima da gente!*

Interessante perceber que, nos desenhos em que aparecem o oco da árvore e o rodamoinho do saci, ouvimos ecos de outra história lobatiana lida para as crianças desta turma, antes de *Caçadas de Pedrinho - O Saci*: nela, Pedrinho e o saci se escondem de um lobisomem, num oco de uma árvore e, na versão televisiva, o capetinha aparece voando em seu rodamoinho. As histórias trocam referências entre si, afirmou Ana Maria Machado em seu livro *Por que ler os clássicos desde cedo* (2002), comentado no Capítulo II. E trocam também referências nas leituras que os leitores fazem delas. Ao ampliarmos nosso repertório, tendo contato com mais leituras, temos também a possibilidade de alimentar e ampliar a nossa imaginação. Segundo Vigotski (2009),

como citado no Capítulo III, *a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela* (p.22). E que aparece em suas produções simbólicas, como observamos nos desenhos das crianças aqui analisados.

Na conversa/entrevista elas também produziram significações, comentando sobre suas produções e experiência com aquela leitura, emitindo opiniões e fixando seus posicionamentos e desejos: *você achou isso uma boa ideia? / Sim. / você teve medo? Um pouco / qual a parte que você mais gostou de hoje? / Eu queria que a onça ficasse amiga deles.* A interação verbal aqui registrada revela algumas vozes infantis de hoje na experiência com a leitura lobatiana e suas ressignificações. Nesse sentido, sugere possibilidades desta e de outras histórias do autor serem incluídas nos acervos das escolas para serem apresentadas aos leitores em formação.

5.1.4 – Ela é a cozinheira da casa, mas também é amiga – dialogismo; a identificação com as personagens.

O evento a ser analisado a partir de agora se aproxima em vários aspectos do anterior: ambos aconteceram nas oficinas realizadas com as crianças da escola municipal, e o decorrer de seus acontecimentos se deu de forma semelhante: as crianças ouviram a história, depois desenharam no quadro, exploraram os livros, sendo que na oficina referente a este evento, brincaram também com fantoches e máscaras que fizeram parte da leitura/contação do encontro; durante estes momentos, buscamos conversar com as crianças, gravando suas falas. Apesar das semelhanças, a observação desta oficina nos possibilitou compreender outras interlocuções das crianças com o texto lobatiano e suas personagens. Neste evento, analisaremos a conversa/entrevista que aconteceu no momento posterior à leitura do capítulo *O assalto das onças*, de *Caçadas de Pedrinho*, quando as crianças, um pouco diferente do que vimos no evento anterior, participaram mais da escuta das respostas/falas umas das outras, procurando entrar no diálogo e também se posicionar diante do que era indagado. Nesse capítulo, as personagens, ao saberem que serão atacadas pelas feras da mata, pensam em como se protegerão delas. Pedrinho faz pernas de pau para todos se abrigarem no alto, enquanto

que Emília prepara uma arma surpresa (várias granadas de abelhas), lançando-as apenas quando tia Nastácia já está quase para ser devorada pelos animais ferozes.

Conversando com e sobre a história: diferentes vozes em diálogo

Como o evento é composto por diferentes entradas das crianças na conversa, e suscitam distintas possibilidades de análise, optamos por destacar os diálogos em partes separadas. Trataremos da primeira, a seguir:

Claudia: Tia, eu desenhei a onça comendo a Tia Nastácia!

Pesquisadora: Comendo a Tia Nastácia? Ai, coitada! Mas a Tia Nastácia não se salvou?

Claudia: se salvou.

Pesquisadora: você imaginou que isso tivesse acontecido?

Claudia: imaginei.

Gustavo: Tia, quando a onça comeu a Tia Nastácia, ela lambeu os beijos. *(entrando na conversa e reiterando a hipótese de Claudia).*

Pesquisadora: Se ela tivesse comido, né? Mas ela comeu?

Gustavo: não.

Pesquisadora: então, o que aconteceu nessa hora que ela escorregou? Reconta aqui pra mim.

Gustavo: A Narizinho, quer dizer, a Emília, jogou a bomba.

Pesquisadora: e o que você achou dessa ideia da Emília? Você ficou com medo? Se você fosse a Tia Nastácia você ficava com medo?

Gustavo: ficava.

Conversar sobre as histórias ouvidas é uma prática a qual muitos professores e mediadores recorrem para dar continuidade à experiência das crianças, abrindo espaços para que sua compreensão a respeito da leitura seja ampliada. Porém, na visão de diferentes estudiosos, esta prática, que também pode acontecer através das chamadas rodas de leitura, pode ser tanto ampliadora, quanto limitadora de sentidos, dependendo dos tipos de perguntas feitas - literais, reflexivas, críticas, subjetivas -, assim como da forma de interlocução estabelecida entre o adulto e as crianças, que pode ser ou mais ou menos acolhedora e aberta ou não a réplicas e possíveis interpretações. De acordo com Brandão e Rosa (2010) *um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto* (p. 70). Organizar rodas de conversas, planejando a sua condução - o que perguntar, como perguntar, como fazer inferências no texto, como abrir espaço para as diferentes vozes dialogarem, inclusive a sua, escutando e reagindo

às respostas das crianças -, seria uma atividade importante tanto para as crianças construírem significados para a leitura, quanto para entenderem que ler significa compreender, algo que vai muito além da decodificação de palavras e frases. Corsino (2010a), também refletindo sobre as conversas e interações que podem acontecer antes, durante e depois da leitura aponta o importante lugar do adulto/mediador nesse processo: *é ele quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações, quem abre e acolhe múltiplas leituras* (p.187).

O intuito da pesquisa não é o de analisar o mediador e a mediação isoladamente, como já explicitamos, mas observar as indagações, aproximações e ampliações que, através dela, foram possíveis de serem construídas pelas crianças nas oficinas realizadas. Este evento não se constituiu exatamente como uma roda de leitura planejada, nem tampouco uma entrevista com um roteiro organizado, mas podemos analisá-lo à luz destas duas estratégias, que, ao menos nesta pesquisa, tiveram como intenção ouvir as vozes das crianças, na interação com as leituras feitas.

O evento registra um momento, este sim planejado, no qual a proposta era abrir espaço para, após a finalização da narração, as crianças manusearem livremente alguns materiais que havíamos trazido para auxiliar na leitura (máscaras e bonecos representativos das personagens da história), além de diferentes edições do livro lido. O que pretendíamos observar eram as possíveis interações que aconteceriam entre as crianças e a história, sem o direcionamento da pesquisadora. Assim, algumas crianças encontraram pedaços de giz e foram desenhar no quadro (como na oficina do dia 27/09/11), enquanto que outras ou pegaram os exemplares do livro para manusear e tentar ler, ou se interessaram pelos bonecos e a máscara da onça, passando a brincar com esses elementos, entre os pares, sem nenhuma interferência das duas adultas que estavam presentes, ora recontando partes da história, ora inventando novas brincadeiras, como o *pique-onça* – nome dado por elas a uma brincadeira de pega-pega, onde uma criança (usando a máscara da onça) era o pegador e as demais tinham que fugir – referência clara à história que tinham acabado de ouvir. Diferentes interações aconteceram durante este espaço livre, mas vamos direcionar nosso olhar para a conversa/entrevista que gravamos, voltando a pensar sobre o trecho destacado acima.

Neste primeiro trecho, várias coisas despertam atenção, entre elas, a negociação de sentidos entre a pesquisadora e as duas crianças. Na imaginação criadora de Claudia, a história poderia ter tido outro desfecho e foi isso que ela quis contar para a

pesquisadora. Esta, entrando no jogo da menina, num primeiro momento, reage à sua fala, opinando sobre o ocorrido (*Ai, coitada!*), mas em seguida, querendo entender o que Claudia de fato havia compreendido, lança a pergunta: *mas a tia Nastácia não se salvou?* A pesquisadora poderia ter afirmado que a personagem não tinha sido comida pela onça, mas sua pergunta deixou espaço para a reflexão de Claudia sobre os acontecimentos da história e para a negociação de sentidos entre elas (*mas a tia Nastácia não se salvou? / se salvou / você imaginou isso?/ imaginei*). A negociação entre as duas trouxe Gustavo para a conversa que, em sua fala, reitera a possível versão de Claudia, colocando ainda outro detalhe: a onça, além de comer a tia Nastácia, ainda *lambeu os beiços*. Aqui vale comentar que, no texto lido, o *onço-viúvo*, ao descobrir que as crianças não haviam fugido, *sorriu, lambendo os beiços*²⁴. Gustavo, além de usar sua imaginação criadora para falar da história, apropria-se de sua linguagem. Comer *lambendo os beiços* é diferente de dizer apenas comer, pois as palavras, na interpretação e apropriação dos sujeitos, são signos que carregam imagens, sensações e sentidos ideológicos. A inclusão da expressão *lambeu os beiços* traz novos sentidos para a cena agora recomposta no enunciado de Gustavo. Como compreende Corsino (2009a), dialogando com Benjamin, as *crianças criam as cenas a partir do que têm diante de si, reúnem pequenas coisas, ordenam, compõem e recompõem* (p.1): a expressão *lambeu os beiços* pode ser entendida como uma dessas *pequenas coisas* – fruto do trabalho de escrita do autor – percebidas por este leitor na escuta do texto e que reordenou sua compreensão sobre a história.

Da mesma forma como aconteceu com Claudia, na interação entre a pesquisadora e Gustavo também houve troca de sentidos, na busca pela compreensão do texto. Ao responder à fala do menino, a pesquisadora não impôs sua compreensão, mas provocada pela enunciação e respondendo à sua inquietação interna (será que ele teria entendido mesmo a história?), construiu uma réplica que tentou confirmar o entendimento de Gustavo (*o que aconteceu na hora que ela escorregou? Conta aqui pra mim*). De acordo com Brandão e Rosa (2010), há vários tipos de perguntas que podem acontecer ao longo de uma *roda de conversa*, no intuito de contribuir para a compreensão do ouvinte: esta teria sido mais literal e verificativa. Porém, logo em seguida, foram construídas perguntas mais subjetivas (*o que você achou da ideia da Emília? Ficou com medo? Se você fosse a Tia Nastácia ficava com medo?*). Nesse tipo

²⁴ Lobato, Caçadas de Pedrinho, 2008, p.39

de pergunta, segundo as autoras, o leitor é levado a expressar uma opinião, reflexão ou sentimento sobre algum fato ou ação dos personagens do texto compartilhado, deixando sua voz inscrita na conversa.

Compreender as interações das crianças de hoje com os textos de Monteiro Lobato, procurando ouvir suas próprias vozes a esse respeito, é um dos objetivos desta dissertação e as oficinas organizadas no campo da escola municipal contribuíram para este intento. O que as leituras provocaram nas crianças? Que diálogos elas construíram com a obra, entre elas, e também com o real? Tentando compreender como esta leitura lobatiana as provocou, em termos dos acontecimentos da narrativa e/ou da identificação com as personagens, apresentamos abaixo outras duas partes dessa conversa/entrevista:

Pesquisadora (*se dirigindo a Felipe, que se aproximou para entrar na conversa*): E você, que parte você achou legal hoje?

Pedro: a da onça.

Pesquisadora: mas qual parte? Na hora que ela chegou? Na hora que ela foi picada? Qual a parte que você achou mais emocionante?

Pedro: Quando ela escorregou, a tia Nastácia.

Pesquisadora: por quê?

Pedro: porque essa parte foi muito legal.

Gustavo: a parte que eu achei melhor foi a parte que a tia Nastácia escorregou.

Pesquisadora: também? Por quê?

Gustavo: porque foi mais emocionante quando ela caiu.

Pesquisadora: e você, que parte achou mais interessante, ou mais legal, ou mais emocionante, ou que deu mais medo? Fala aqui pra gente (*disse para um terceiro menino, Jorge, que estava interessado na conversa*).

Jorge: é... a parte da...

Gustavo e Pedro: fala logo!

Pesquisadora: *peráí*, gente, ele está pensando.

Jorge: quando as onças foram picadas.

Pesquisadora: Ah! Foi bem feito pra elas, né? Você ficou do lado do Pedrinho, da Emília, da Narizinho? Estava torcendo por eles?

Jorge: ahã.

Pesquisadora: e se vocês fossem um dos personagens do Sítio naquela hora? Qual deles vocês gostariam de ser?

Gustavo, Pedro e Jorge: Eu queria ser o Pedrinho!!! (*falaram ao mesmo tempo*).

Gustavo (*mudando sua resposta*): Eu queria ser o Rabicó porque ele fica na lama.

Pesquisadora (*dirigindo-se a Pedro*): e por que você queria ser o Pedrinho?

Pedro: porque ele fez as pernas de pau. [...]

Pesquisadora (*se aproximando de um grupo de meninas*): Qual a parte da história que você achou mais emocionante?

Joana: a que a boneca Emília jogou a granada das abelhas.
Pesquisadora: teve alguma parte que você achou que as personagens sentiram medo?
Joana: na hora que as onças estavam vindo.
Pesquisadora: sei... E quem você gostaria de ser na história?
Joana: a Emília.
Pesquisadora: Por quê?
 Joana: Porque sim.
Pesquisadora: Por que sim?! Pensa um pouco...
Joana: Ééé... porque eu queria ganhar muitos presentes (*a Emília, depois de salvar tia Nastácia das onças, é presenteada por todos*).
Pesquisadora: ah... e você (*dirigindo-se à Valéria*), qual parte você achou mais interessante ou emocionante?
Valéria: Na hora que a onça ataca.
Pesquisadora: e quem você gostaria de ser na história?
Valéria: a onça!
Pesquisadora: A onça?! Por quê?!
Valéria: porque ela é feroz.
Pesquisadora: Ah! Você queria amedrontar os outros, né?
Valéria: Ahã! (*falou meio rindo*).
Pesquisadora: e teve alguma parte que você achou que os personagens ficaram com medo?
Valéria: a Tia Nastácia: na hora que ela estava descendo do mastro.
Pesquisadora: e por que você acha que a Emília e o Pedrinho quiseram salvá-la?
Valéria: porque eles não queriam que ela morresse.
Pesquisadora: você acha que eles gostam dela?
Valéria: ahã.
Márcia (*entrando na conversa*): ela é a cozinheira da casa, mas também é amiga.

Ao observar estes dois trechos da conversa, cada um deles reunindo um grupinho de três crianças, percebe-se a opção da pesquisadora por perguntas subjetivas e que pudessem talvez revelar as experiências dos diferentes leitores com aquela narrativa lobatiana. Como já comentamos no Capítulo II, o contato com narrativas literárias abre para a criança a possibilidade da vivência da alteridade, da experimentação de sentimentos, do adentrar em mundos distintos dos que conhece, potencializando seu imaginário e podendo atuar sobre sua subjetividade. Pelo compartilhamento das narrativas, ouvindo ou contando histórias, como acredita Benjamin (1994), intercambiamos experiências, podendo nos conhecer, nos reconhecer ou nos estranhar no outro, nos muitos outros, que, no caso do evento que ora analisamos, seriam tanto o texto, quanto os diferentes sujeitos que compartilharam da sua leitura. Como cada criança havia sentido e percebido aquele texto, o que ele teria sido capaz de provocar nelas, o que as crianças teriam pensado sobre as ações das personagens, com quem haviam se identificado e por que, eram questões que poderiam

ajudar a captar a experiência delas com a leitura de *Caçadas de Pedrinho*, oferecendo pistas para tentarmos compreender, em alguns aspectos, a interação de crianças de hoje com a literatura de Monteiro Lobato.

Relendo as duas conversas destacadas, percebo que em alguns momentos, elas foram mais dialógicas que a anterior, com os sujeitos envolvidos, ouvindo e entrando mais na fala uns dos outros: *Qual a parte que você achou mais emocionante? / Quando ela escorregou, a tia Nastácia / Por quê? / Porque foi muito legal / A parte que eu achei melhor foi a parte que a tia Nastácia escorregou / Também?* Outras vezes, querendo continuar a conversa, interferiram no pensamento do outro – *Fala logo!* – e outras vezes ainda surpreenderam-se com as respostas alheias - *você queria ser a onça?!*

As perguntas lançadas, apesar de se dirigirem a uma criança de cada vez, procuraram abrir espaços de interlocução entre a criança que falava, a pesquisadora e as demais crianças que estavam na conversa e que ouviam as respostas umas das outras: assim, ora a pesquisadora buscava um novo interlocutor, ora ele se colocava no diálogo, por conta própria, movido pelo interesse em participar dela. Além disso, as perguntas de natureza subjetiva que foram feitas - *que parte vocês mais gostaram? / que parte foi mais emocionante? quem você queria ser na história?* –, após as respostas das crianças, geraram algumas vezes novas perguntas que pediam a sua justificativa – *por quê? / pensa um pouco... / você queria amedrontar os outros, né?* De acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 81), nas rodas de conversa, ao se lançar perguntas subjetivas que se referem às preferências ou impressões pessoais seria importante discutir as suas justificativas, de modo a desenvolver na criança as habilidades de expor oralmente suas escolhas, refletindo sobre aquilo que respondem. Para justificar suas respostas, os leitores voltam a pensar no texto, e nas percepções e sensações provocadas por sua leitura – *Eu queria ser o Pedrinho porque ele fez as pernas de pau; eu queria ser a Emília porque eu também queria ganhar muitos presentes; eu queria ser a onça porque ela é feroz; eu queria ser o Rabicó porque ele fica na lama.* Os motivos das escolhas pessoais podem ser os mais variados, pois dialogam com a experiência de mundo de cada leitor: ao revelá-los e compartilhá-los na conversa coletiva, tornam-se também mais claros e conhecidos para eles próprios. Para Pimentel e Travassos (2010) um dos objetivos mais importantes nas rodas de leitura, é que, ao final da narração do texto, o professor ou mediador *instigue os alunos a pensar sobre o que leram, estimulando-os a trocar suas impressões* (p. 11). Nesse movimento, escutam-se diferentes vozes e ampliam-se os olhares para e sobre o mundo.

Outro tipo de pergunta subjetiva, destacada por Brandão e Rosa (2010), e também encontrada nas conversas que estamos analisando, é a que elas consideram ser de natureza avaliativa, ou seja, aquelas que envolvem julgamentos pessoais de ações de personagens ou eventos narrados no texto. As autoras entendem que perguntas de tal natureza precisariam ser mais frequentes nas conversas sobre textos literários, uma vez que permitem a expressão de diferentes pontos de vista, possibilitando o confronto de opiniões (2010, p. 85). Quando a pesquisadora pergunta para Valéria porque ela achava que Emília e Pedrinho quiseram salvar tia Nastácia, que corria perigo ao escorregar no mastro, lança às crianças uma proposta de reflexão, para uma tomada de posição: *Por que você acha que a Emília e o Pedrinho quiseram salvar ela? / Porque eles não queriam que ela morresse (Valéria) / Você acha que eles gostam dela? / Ahã (Valéria)*. É nesse momento que Márcia, que ainda não tinha se manifestado no trio de meninas se coloca, argumentando: *ela é a cozinheira da casa, mas também é amiga*. Márcia compreende que os sujeitos podem exercer diferentes papéis na sociedade e reflete esta visão na enunciação que constrói. Por outro lado, na segunda parte de sua fala – *mas também é amiga* - refrata o mundo e seus valores, revelando sua interpretação e julgamento a respeito do contexto sócio cultural em que está inserida. Ela rompe com a visão linear da hierarquia patrão/empregado, dando à Tia Nastácia um outro lugar social. Posição que se torna possível pela própria construção da personagem ao longo da obra que, mesmo sendo empregada da casa, não se limita às funções domésticas, partilhando diversas situações junto à família. Cabe ressaltar, que é neste capítulo que Tia Nastácia é nomeada pelo narrador como uma velha preta, e, ao subir no mastro, como uma macaca de carvão. Mas para a leitora Márcia, o que chamou sua atenção foi a relação de amizade entre Tia Nastácia e os demais personagens.

Faraco (2009), analisando os textos do Círculo de Bakhtin, comenta que estes compreendem e dizem de forma recorrente, que os signos não apenas refletem o mundo, mas o refratam. Em diálogo com os autores do Círculo, entende que

com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo (2009, p.50 e 51).

Na interação coletiva que observamos neste evento, cada criança pôde expressar, com a linguagem, os sentidos que construiu na e para a leitura e, suas diferentes vozes,

ora reiteraram opiniões, ora revelaram a diversidade de posições dos sujeitos. Desde o início desta dissertação tomamos Benjamin e Bakhtin como importantes interlocutores para compreendermos as interações das crianças de hoje com textos lobatianos. Para esses dois autores, a linguagem é compreendida na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito, linguagem como espaço de produção de sentidos produzidos nas relações discursivas empreendidas por sujeitos em contextos históricos determinados. No contexto desta pesquisa, foi a partir e através da escuta de uma narrativa, produto da linguagem, e, na interação verbal entre os diferentes sujeitos que a compartilharam, que as crianças trocaram experiências e dialogaram com a cultura, fazendo novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo. A leitura de *Caçadas de Pedrinho* também permitiu às crianças viverem a alteridade, experimentando, através dos acontecimentos da trama e da ação dos personagens, sensações e sentimentos importantes tais como o medo, a aflição, a expectativa, o susto, a torcida, o alívio, e a alegria de, no final, sair vitorioso da difícil empreitada.

Concepção e representação da infância: a identificação com as personagens

Ponto importante nesta dissertação e que também este evento permite retomar é a questão da concepção de infância que adentra a obra lobatiana. Como já discutido, a partir dos anos 1920, Lobato inaugura na literatura infantil brasileira uma nova forma de conceber a infância e de escrever para e sobre ela. Segundo Bakhtin (2011), de acordo com o que refletimos anteriormente, em toda obra literária há um ouvinte/leitor que é intrínseco a ela, e que revela a concepção de infância de seu criador. Lobato escreve intuindo um leitor que ele acredita ter possibilidades de dialogar com seus textos. E não apenas receber sua mensagem para copiá-la. Tal concepção difere-se daquelas que consideram a infância apenas como tempo de preparo e falta em relação ao adulto e que contribuem, ainda hoje, para a produção de obras infantis, cuja função principal é a transmissão de ensinamentos e de modelos de comportamento. Para Sandroni (1987, p.60), a obra de Lobato também pretende deixar uma mensagem, mas esta é aberta a discussões: pela maneira como aborda os temas, trabalha com a linguagem e desenvolve suas personagens, a obra convoca o leitor a participar dela, podendo, na e através da leitura, se confrontar, se reconhecer ou se estranhar, nos seus diferentes elementos, ampliando ou renovando seu olhar sobre o mundo. De acordo com Silva e Martins (2010), *ler é estabelecer relações; trata-se de tentativas de retomar os sentidos*

pretendidos pelo autor em meio à configuração textual. Nessa perspectiva, a leitura não está nem no texto, nem fora dele. Trata-se de um espaço de interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pela estrutura textual (p. 28).

Na obra infantil lobatiana, como antes analisado, o universo de personagens crianças, principais agentes das narrativas, aproxima-se do mundo do leitor criança e permite rápida identificação. E como são e o que fazem essas personagens? São crianças que imaginam, brincam (“aprontando” também travessuras), trocam ideias, resolvem problemas, mostrando curiosidade e interesse por todas as coisas do mundo. Para Kupstas (1988), Pedrinho e Narizinho apresentam comportamentos ou que são considerados positivos pela sociedade ou que são valorizados por Lobato, enquanto que Emília, por ser boneca, incorpora também alguns de seus possíveis “defeitos”, como ser egoísta ou respondona. Livre das obrigações impostas pela educação à criança, a boneca, nas reflexões de Sandroni (1987), *diz o que pensa sem nenhum tipo de coerção, representando, desse modo, os impulsos reprimidos, mesmo em crianças tão livres quanto Pedrinho e Narizinho* (p. 52).

No evento destacado, através da observação das falas, mas também das reações das crianças, tornou-se clara a identificação delas com as personagens infantis, embora algumas tenham dito também se identificar com o porquinho Rabicó e com a onça. Ao analisar a participação de Rabicó nas narrativas do Sítio, Sandroni (1987) aponta que Rabicó seria o “*mau-caráter*” da turma, capaz de fugir nas horas de perigo, comer o que não deve, etc. *Nem por isso, no entanto, é menos querido, aproveitando aí Lobato para colocar-se contra a dicotomia bom X mau tão característica da literatura destinada a crianças, notadamente na época em que ele escreveu* (p. 52).

Pedrinho, Narizinho e Emília (juntando-se ainda ao grupo Visconde e Rabicó, que, em alguns pontos, mimetizam o comportamento infantil) empreendem, em *Caçadas de Pedrinho* (LOBATO, 2008b), uma perigosa aventura, escondidos de Dona Benta e Tia Nastácia (algo que no social não seria considerado muito adequado). Depois, diante dos perigos que se apresentam, trocam ideias, trabalham em grupo e, com imaginação e coragem, acabam encontrando soluções para resolvê-los (atitudes valorizadas por Lobato). Importante frisar que Emília, apesar de ter tido a grande ideia das granadas de abelhas, que foram as verdadeiras responsáveis por espantar as onças e salvar Tia Nastácia, só as usou, depois que todos lhe prometeram presentes (atitude um tanto quanto interesseira, típica da boneca). Rabicó, nessa história, mostra-se o maior dos medrosos, só pensando em fugir dos perigos, para voltar a comer suas cascas de

abóbora e a fuçar na lama. E a onça, o “onço-viúvo” e os demais animais ferozes, fazem o que se espera deles: amedrontam.

Quando ouvimos as falas das crianças sobre quem gostariam de ser na história, compreendemos quais aspectos das personagens chamaram mais a atenção delas e que contribuíram para a identificação acontecer. Conforme Amarilha (1997) pontuou no Capítulo II, através da identificação com uma personagem, o leitor veste sua máscara, como um ator faz no teatro, experimentando suas emoções, atitudes e dilemas e, nesse jogo lúdico, vai conhecendo melhor algumas possibilidades de ser e de estar na vida, inclusive o de usar da ferocidade para amedrontar o outro. Assim, Pedro quer ser o Pedrinho, pois foi este personagem quem fez as pernas de pau, mostrando-se inteligente, criativo, corajoso, eficiente, líder. Já, Gustavo, se identifica tanto com Pedrinho, quanto com Rabicó, atraído, neste último, por sua possibilidade de ficar na lama (que podemos compreender de várias maneiras: as crianças, quando brincam, por exemplo, não costumam se preocupar em ficar arrumadas e limpas, pois brincar com ou na lama pode ser atrativo para elas - coisas que os adultos não costumam desejar ou aceitar tranquilamente). Quanto à Joana, sua identificação com Emília não passa pela criatividade ou coragem da boneca, mas pelo fato dela receber presentes, o que é fácil de compreender conhecendo um pouco a história de Joana (uma menina criada em condições bastante precárias). A atitude “interesseira” de Emília, pensando mais nos presentes do que em Tia Nastácia, assim como os hábitos e atitudes de Rabicó, transgredem o politicamente correto, revelando diferentes facetas das personagens, que podem abrir-se à interpretação de cada leitor. Como afirmou Martha (2011), no Capítulo II, na escolha de um texto literário a ser compartilhado com crianças é importante considerar como a infância, ficcionalmente, é representada nele: como as personagens se constituem ao longo da obra? Nas situações em que se envolvem levam os leitores a refletirem sobre si mesmo, sobre o outro e sobre conceitos que estão no mundo? Na análise deste evento tivemos a oportunidade de observar os movimentos, sentimentos, reflexões e percepções das crianças a respeito das personagens (infantis, adultas e animais), assim como com o contexto do texto ouvido. Texto polifônico, porque, na voz do autor, encontram-se também diferentes vozes da sociedade e da história e, polissêmico, porque se mostrou passível de diferentes leituras, de acordo com os interesses e visões de mundo de cada leitor.

5.2 - A turma 301 do Colégio Pedro II e as obras lobatianas

Uma das perguntas que esta dissertação se propôs a tentar responder diz respeito à como crianças de hoje leem a obra lobatiana. No campo do Colégio Pedro II, tivemos a possibilidade de observar as interações de crianças do 1º e do 3º ano do Ensino Fundamental, com três diferentes livros do autor. Neste contexto escolar, no qual se desenvolve um projeto para a formação do leitor literário, ao longo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, e que encontra nas aulas de literatura seu espaço de maior sistematização, foi possível perceber como o trabalho com a leitura e com a leitura lobatiana, vai sendo tecido por diferentes práticas que buscam aproximar as crianças das obras de Monteiro Lobato, desenvolvendo também suas competências leitoras. Analisaremos, primeiramente, os eventos que apresentam o encontro das crianças do 3º ano com os livros *O Saci* e *Histórias de Tia Nastácia*. Em nossa organização, optamos por definir uma grande categoria de análise – ***Práticas de Leitura e Modos de Ler*** – subdividida em duas outras categorias: ***Lendo com a TV e Lendo com e para os pares***.

5.2.1 – Lendo com a TV: do livro para a TV, da TV para o livro

As crianças do 3º ano assistiam a uma das versões televisivas²⁵ da história *O Saci* (Lobato). No decorrer da exibição, elas se lembravam dos acontecimentos do livro. A professora Joyce, por sua vez, fazia comentários e perguntas para perceber a compreensão das crianças a respeito da leitura do livro, tecendo também considerações sobre a adaptação do texto para a TV. Algumas vezes, adiantou a passagem das cenas para tentar levar a narrativa até o final.

Professora: Quem é esse?

Todos: O tio Barnabé!

Gustavo: Tia, o vídeo está mostrando uma parte do livro! (*nesse momento, o menino Rafael se antecipa à fala do personagem no DVD e conta o que vai acontecer de acordo com o livro*).

Professora: Por que ele não está vendo o saci?

Crianças (várias): Porque ele só vê quando cai na modorra!

[...]

Professora: Isso aparece no livro? (*chamando a atenção da turma sobre o fato de Dona Benta, no vídeo, ter um computador*)

Crianças: Não!

Professora: É que essa é uma versão mais moderna. Na TV eles fazem uma adaptação, mas tentam manter a história do Monteiro Lobato.

²⁵ Trata-se da adaptação televisiva do Sítio do Picapau Amarelo, produzida e veiculada pela TV Globo a partir do ano 2001, e que teve como uma das roteiristas principais, a escritora e especialista na obra de Monteiro Lobato, Luciana Sandroni.

Ricardo: No vídeo de *Reinações de Narizinho* também aparece o computador, aparece o fio por onde a mensagem vem.

[...]

Cena de Narizinho prestes a virar pedra:

Cristina: Agora é a hora da verdade! É a hora boa!

Patrick: Aquela é a cuca disfarçada! (*lembrando-se do livro*)

Paulo: Deixa aí, tia, deixa aí!

[...]

Cena do lobisomem:

Ricardo: Enfim, o lobisomem! (crianças se mobilizam e ficam bem atentas). Tia, deixa aí, deixa aí!

[...]

Cena da coruja:

Bento: Olha! Agora é aquela parte que a coruja descobre o que aconteceu com Narizinho e vai contar pro saci!

[...]

Cena da Tia Nastácia servindo a mesa para Dona Benta:

Marta: Tia, a Tia Nastácia não come, enquanto a Dona Benta está comendo?

Professora: Pois é. Naquela época era costume primeiro a empregada servir a dona da casa e só depois comer.

Júlio: Com a minha mãe acontece a mesma coisa: ela serve os donos da casa e depois come na cozinha.

[...]

Cena do curupira:

Patrick: Eu sou o curupira!

Bento: Eu sou o lobisomem! Tia, continua, continua!

Professora: O que o curupira faz?

Jorge: Ele cuida da floresta!

Marta: Ele tem o pé pra trás!

Gustavo: Ih... não apareceu o Negrinho do Pastoreio...

[...]

Cena da Iara:

Marcos: Ih! Olha lá! É a sereia!

Pedro: É a Iara!

Ricardo: O Pedrinho vai ficar petrificado!

Professora: Vai mesmo?

Pedro: Eu sou o Pedrinho!

Marcos: Eu é que sou!

[...]

Cena da cuca:

Gustavo: A cuca está enganando eles! (a cena recupera a atenção dos que estavam um pouco dispersos)

Cristina: Ela está ficando estressada com o pingo.

[...]

Quando a história termina:

Professora: É muito parecido com o livro?

Crianças: Sim!

Professora: O que vocês perceberam de parecido e de diferente do livro que a gente leu?

Daniela: Aparecem os monstros.

Paulo: O livro não é tão moderno e o filme é.

Professora: Eles fazem uma adaptação, mas tentam manter a história do Monteiro Lobato (Caderno de Campo, Colégio Pedro II, 13/03/12).

No evento que ora destacamos pode-se observar e analisar tanto as relações que as crianças estabeleceram com a adaptação televisiva de *O saci* (LOBATO, 2007), como também o que elas recuperaram da experiência com esta narrativa, através da leitura do livro. Também é possível observar a mediação da professora, que, se por um lado, procura checar o entendimento das crianças sobre a leitura feita, por outro, tenta ampliar o conhecimento delas a respeito das diferenças que existem entre um livro e sua versão adaptada para outra linguagem. Vamos tentar analisar o que este evento revela sobre as práticas e formas de ler das crianças.

Ao assistirem ao vídeo, as crianças trazem claramente a experiência com a leitura do livro: i) lembrando-se e antecipando-se aos acontecimentos da narrativa (*o vídeo está mostrando uma parte do livro! / Agora é aquela parte que a coruja descobre o que aconteceu com Narizinho*); ii) sentindo falta de passagens que não apareceram na adaptação televisiva (*Ih... não apareceu o Negrinho do Pastoreio...*); iii) vibrando em reconhecer as cenas de maior emoção da história, querendo *vestir a máscara* das personagens (*Deixa aí, tia! / Enfim, o lobisomem! / Eu sou o Pedrinho! Eu é que sou!*) e que provavelmente já os havia provocado na leitura; iv) apropriando-se da linguagem (*ele só vê quando cai na modorra!*). Importante ressaltar aqui que, uma das preocupações de Lobato para aproximar os leitores dos textos, era escrever buscando o tom coloquial da fala, utilizando também locuções populares, além de termos e construções frequentes no ambiente rural brasileiro, ao menos em sua época, como *cair na modorra*. Talvez pela novidade da expressão, mas provavelmente pelo o que ela traz de significados para a narrativa, *cair na modorra* marca a compreensão dos ouvintes sobre a aparição do saci e a aventura que viveriam. Na linguagem, se anuncia o que vem pela frente e, provavelmente por isso, a expressão é logo apropriada pelos leitores.

Ao lembrarem-se, anteciparem-se e apontarem cenas e personagens que estavam faltando, as crianças demonstram ter compreendido a história como um todo, não necessitando das perguntas da professora para fazerem esta costura. A maior parte das questões enunciadas por Joyce, nessa situação, não se propuseram a ampliar a compreensão das crianças, mas verificar se elas haviam entendido a narrativa; diferente do que ela faz quando tece perguntas e comentários que levam os leitores a refletir sobre a adaptação televisiva de um texto de literatura. Quando coloca a questão da TV apresentar uma versão mais moderna para a narrativa, incluindo elementos do mundo atual, como o computador, aponta também para a tentativa desta de não se afastar

totalmente da obra literária original. Nesse sentido, traz em sua fala, a ideia de historicidade e de permanência de uma obra que vem sendo revisitada por outras linguagens. Na entrevista que concederam a esta pesquisa, citada no Capítulo I, as professoras comentaram preocupar-se com as adaptações que apresentam aos alunos, buscando aquelas *que guardam respeito à obra de Lobato, como a que foi supervisionada pela escritora Luciana Sandroni* (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12). Na entrevista, elas afirmam considerar importante destacar o valor do texto do autor,

que é primoroso, porém nem sempre é possível ler o tempo inteiro para as crianças: a gente apresenta a obra, lendo trechos, fazendo a leitura dramatizada, trazendo os bonecos e também fazendo uma dobradinha com o vídeo. [...] A gente também tem uma visão de futuro: apresentando hoje, mostramos a obra original, mostramos as coleções, mostramos adaptações da TV, apostando que no futuro os alunos possam ter o Lobato como referência (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12).

Assistir a exibição de adaptações televisivas do *Sítio do Picapau Amarelo* é uma, dentre outras, estratégias das professoras, como veremos ainda nesta dissertação, para aproximar as crianças das narrativas lobatianas e, por isso, elas preocupam-se em escolher adaptações que consideram de qualidade, que não fujam completamente da obra original e que despertem o interesse do leitor, instigando-os a futuramente voltar a ela. Nesse sentido, suas ideias dialogam diretamente com as considerações trazidas por Machado (2002) em seu livro *Como e Por que ler os Clássicos Universais desde cedo*. A escritora é da opinião que a primeira leitura de um clássico (e nós entendemos nesta pesquisa que a obra lobatiana é um clássico da literatura infantil brasileira) não precisa ser um mergulho nos textos originais. Ela acredita que o que se deve propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro,

na esperança de que este possa ser sedutor, atraente, tentador. E para que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (p. 12 e 13).

Em busca de compreender como as crianças *leram* novamente a obra, a partir da adaptação a que assistiram, valem algumas reflexões sobre a linguagem televisiva. De acordo com Padovini (2006), em sua pesquisa sobre adaptações de obras infantis de Monteiro Lobato para a televisão,

o desenvolvimento da tecnologia de produção e transmissão de imagens e sons possibilitou a Televisão trabalhar com uma mistura de linguagens, ou seja, as linguagens verbal, textual, visual e musical: a produção de narrativas ficcionais, desde sua forma mais antiga, chega à televisão resultando numa linguagem denominada “linguagem televisiva” (p. 37).

Entendemos assim que para a TV narrar uma história, ela vai se utilizar de outros elementos, além do texto, que possibilitarão outras formas de interação com a obra. As imagens, os sons, a trilha sonora também oferecem entradas na narrativa, provocando e interferindo nas percepções, emoções e sensações do leitor/expectador. No evento analisado, chamou atenção a maneira como as crianças se mobilizaram e interagiram com as cenas de maior suspense ou perigo, quando os seres da mata – Lobisomem, Cuca, Iara, Curupira – apareciam. Como haviam ouvido a história recentemente no livro, aguardavam com expectativa poder reviver as suas emoções, agora vendo os personagens e seus cenários, ouvindo suas vozes e presenciando suas ações relidas pela linguagem televisiva: *Enfim, o lobisomen! – Agora é que a hora da verdade! A hora boa! – Tia, deixa aí, deixa aí!* – foram falas que se repetiram no momento em que assistiam ao vídeo, mostrando que as crianças, enquanto expectadores/leitores de um a obra artística, ao mesmo tempo em que pressentiam o perigo e o medo, queriam que eles se apresentassem logo para que pudessem lhes proporcionar emoções. Corsino (2010), em diálogo com os estudos de Vigotski *destaca a importância da emoção na arte tanto na produção da obra quanto na apreciação*. De acordo com a autora, para Vigotski, *a arte deve ser capaz de abordar emoções contraditórias, de forma a construir um curto-circuito emocional no apreciador* (p. 7).

Ao assistirem ao vídeo, as crianças refaziam os percursos das personagens para viverem novamente as emoções que estes já haviam lhes proporcionado na experiência com a leitura. De acordo com Gouvêa (2007), uma das características da relação que a criança estabelece com o mundo é a que se refere à repetição: *ela precisa ouvir sempre a mesma história, [...], reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas* (p. 127). Como analisa a autora, é como se por meio da repetição a criança pudesse compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso: *mediante a repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhe logicidade* (p. 127). Segundo Benjamin (1994, p. 252), a repetição é a essência da brincadeira infantil: fazer de novo, começar tudo outra vez, dá enorme prazer à criança. Penso que para as crianças ler é como brincar de ser o personagem, de viver seus medos, expectativas e

conquistas: movimento lúdico, que coloca as crianças no mundo, ajudando-as a elaborar e reelaborar sentimentos e percepções. Assim, ao ouvirem a leitura de *O Saci*, as crianças brincaram de ser o Pedrinho, de encontrar o Lobisomem, de sentir medo da Cuca e, ao assistirem a adaptação televisiva desta narrativa, buscaram reviver tais experiências para reelaborá-las: através das cores e sons próprios da TV, esta *leitura* parece ter provocado nelas ainda outras sensações, percepções, reflexões e descobertas do mundo do texto e do mundo da vida.

Numa das cenas da adaptação televisiva de *O Saci*, quando aparece tia Nastácia servindo a mesa para Dona Benta almoçar, sem compartilhar da refeição, a menina Marta pergunta para a professora: *tia, a tia Nastácia não come, enquanto a Dona Benta está comendo?* Ao que a professora responde: *Pois é. Naquela época era costume primeiro a empregada servir a dona da casa e só depois comer.* Júlio então, entrando no diálogo, comenta: *com a minha mãe acontece a mesma coisa: ela serve os donos da casa e depois come na cozinha.* Como afirma Cosson (2006), já citado nesta dissertação, *ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço* (p. 27). A resposta da professora (partindo do pressuposto que a obra estaria dialogando com as visões de mundo de outro tempo) ressalta que aquele era o costume da época. Porém, na experiência de Júlio, esse costume não faz parte do passado e sim de seu presente: através da narrativa que assistia e da fala da professora, Júlio pôde olhar e compreender relações estabelecidas entre os homens num outro tempo, mas que permanecem no seu. A partir das palavras da colega, da professora e das suas próprias, das palavras e contrapalavras presentes na interlocução entre diferentes sujeitos, como nos diz a teoria bakhtiniana, Júlio construiu uma compreensão ativa. Importante ressaltar que sua compreensão foi também mediada pela narrativa a que todos assistiam: ao entrar numa conversa também com ela, implicado no que ela trazia, o menino fala do universo, da cultura e da classe social à qual pertence, podendo refletir sobre eles.

Corsino (2009), ao abordar os estudos de Walter Benjamin a respeito da experiência com as narrativas, destaca que para o filósofo esta teria um papel relevante *na constituição da subjetividade e na ampliação de significados pelo ouvinte que, se vendo implicado pelo fato narrado, dá continuidade ao texto do narrador prosseguindo a sua história, num intercâmbio de experiências, que estreita os laços da coletividade* (p. 13).

Voltando às considerações de Pavodini (2006) sobre as narrativas ficcionais da TV, há duas questões que ainda interessam a esta análise: a primeira diz respeito às obras seriadas, que é o caso das adaptações do *Sítio do Picapau Amarelo*. Como o pesquisador comenta, na televisão, a narrativa ficcional seriada *tem uma função maior que contar uma história [...] tem a função de acompanhar o cotidiano social* (p. 37). Talvez por esta razão, a adaptação que as crianças do 3º ano assistiram tenha lançado mão de trazer visualmente elementos que fazem parte do dia-a-dia do mundo de hoje, como o computador, o micro-ondas, e que, passam a fazer parte da vida das personagens, aproximando-as do cotidiano dos expectadores. A segunda refere-se ao fato das adaptações de textos literários para a linguagem televisiva terem uma grande força de divulgação: *através de sua abrangência, a Televisão leva ao conhecimento de um grande número de pessoas, textos literários que, em muitos casos, não chegariam, a esse público, de outra maneira* (PAVODINI, 2006, p. 64). Este, com certeza, é o caso da obra de Monteiro Lobato. Nas últimas décadas, muitas crianças brasileiras só tiveram acesso às histórias lobatianas pelos seriados da TV, por isso, como acreditam as professoras do Colégio Pedro II, é importante atentar para a qualidade das adaptações, uma vez que algumas se afastam demais da essência obra, suas personagens, tramas e linguagem. Há também leitores que, ao terem contato com a obra através dos livros, realizam a leitura dialogando com a experiência televisiva já incorporada: assim, comentam sobre diferentes acontecimentos e características físicas das personagens, que adentram as recriações da TV, e que agora também contribuem para a sua compreensão. Na segunda parte desse evento – *Da TV para o livro*, vamos observar melhor esta questão, e que revela alguns modos como as crianças de hoje leem a obra lobatiana.

Da TV para o livro

Neste dia, professora já tinha lido para as crianças *O saci*, de Lobato, e exibido sua adaptação televisiva, selecionou outras histórias com os personagens Saci, Curupira, Iara, Mula-sem-cabeça (que aparecem nesta obra lobatiana), para que eles pudessem escolher livremente o que ler. Além dos livros sobre tais personagens, também foram disponibilizadas diferentes edições de *O Saci* (Lobato). As escolhas foram variadas e algumas crianças retornaram aos exemplares da obra lobatiana, entre elas o menino **Ricardo**. Aproximei-me e iniciamos uma conversa:

Pesquisadora: É bom ler sozinho?

Ricardo: É.

Pesquisadora: Quando você lê se lembra do vídeo que assistiu na

semana passada?

Ricardo: Lembro.

Pesquisadora: E que parte você escolheu pra ler?

Ricardo: A parte que o Pedrinho chega ao sítio.

Pesquisadora: A parte que ele traz a flor para salvar a Narizinho?
(pergunto, me referindo ao final da história, quando ele retorna ao sítio, depois da aventura na mata, para salvar a prima)

Ricardo: Não. Eu estou lendo a parte que o Pedrinho chega de férias no sítio. A mãe dele chama Tonica, mas isso não aparece no filme (*ele aqui refere-se ao vídeo do Saci, assistido pela turma*). Só aparece em *Reinações de Narizinho*. Eu adoro ver os vídeos. Eu vejo sempre a parte do lobisomem (*parte da história O Saci*)

(Caderno de campo, Colégio Pedro II, 20/03/12).

Dentre as estratégias de leitura elencadas pelas professoras nas aulas de literatura para aproximar as crianças da obra de Lobato, está a de relacionar os livros deste autor a outros que abordam ou se aproximam do seu tema. No caso da leitura de *O Saci*, a professora selecionou do acervo da biblioteca da escola vários títulos, de diferentes autores, gêneros e estilos, que transitavam pelo tema da cultura popular, e traziam como personagens, principalmente, os mitos que tinham feito parte da narrativa de Lobato e propôs que as crianças os lessem livremente.

Apesar do variado cardápio de leituras oferecido, Ricardo preferiu voltar ao próprio livro de Lobato, lido pela professora em aulas anteriores, talvez para repetir e reviver as experiências vividas naquela leitura e também no vídeo. Na aula anterior, como inclusive comentado no Capítulo I, Ricardo havia me contado que possuía todos os vídeos do Sítio do Picapau Amarelo, cujos livros tinham sido estudados na escola. Uma das perguntas que fiz para Ricardo foi se ele, enquanto estava lendo *O Saci*, naquele momento, lembrava-se do que tinha assistido no vídeo na aula anterior. Ao me responder que sim, perguntei então qual era a parte que ele tinha escolhido para ler. Ele respondeu que era a parte em que Pedrinho chega ao sítio. Nessa hora, entendi que ele se referia à parte em que o personagem retorna ao sítio para salvar a prima. Ele replica e me informa não ser esta a parte e sim a que Pedrinho chega de férias no sítio (o livro *O Saci* começa com Pedrinho dizendo à sua mãe, Dona Tonica, que queria passar as férias no Sítio, e esta parte fora lida pela professora, quando da leitura da obra, em aulas anteriores). Em sua explicação, Ricardo mostra saber que esta parte, apesar de estar neste livro (*O Saci*), não está na sua adaptação televisiva (*mas isso não aparece no filme (do Saci), só aparece em Reinações de Narizinho – ele diz*). Portanto, ao ler esta parte do livro, ele não poderia se lembrar do vídeo do *Saci* assistido na aula anterior, como eu havia perguntado, mas sim de outro vídeo que também costumava assistir. Da TV para

o livro, do livro para a TV, as experiências do menino se misturam. O que ele busca no livro do *Saci*, naquele momento, o remete, na verdade, as lembranças da adaptação televisiva de outra obra do autor – *Reinações de Narizinho* (que reuniu dois acontecimentos referentes à chegada de Pedrinho ao sítio, presentes em duas obras diferentes, numa única cena da adaptação televisiva de *Reinações de Narizinho*, excluindo-o da adaptação do *Saci*): vale ressaltar que a chegada de Pedrinho ao sítio, na versão televisiva a que Ricardo se refere, é cheia de detalhes que não são descritos no livro do *Saci* e nem em *Reinações de Narizinho* – são recriações da TV que trouxeram sentidos para ele, e que ele provavelmente tentava resgatar quando buscou ler o início do livro *O Saci*.

A partir da análise deste evento, é possível compreender que as obras escritas e suas adaptações televisivas conversam na memória e na construção de sentidos de Ricardo, revelando seu modo de ler a obra de Lobato, nesse momento de sua vida e escolaridade. A experiência com o vídeo levou-o às palavras do livro e, o contato com o livro, o fez voltar na experiência com a linguagem televisiva, presente nos vídeos do seriado que fazem parte de seu acervo particular, não apenas concreto, mas simbólico: *Eu adoro ver os vídeos. Eu vejo sempre a parte do lobisomem.*

5.2.2 - Lendo com e para os pares

Durante as leituras do livro *História de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, as crianças vivenciaram diferentes práticas, de acordo com o planejamento da professora, para ir ao encontro da leitura desta obra: destacamos para análise **a escolha de leituras, a leitura com os pares e a leitura para os pares.**

Escolhendo leituras

Para apresentar a obra *Histórias de Tia Nastácia*, cujos contos seriam escolhidos pelas crianças para serem lidos em pequenos grupos, a professora fez uma fala sobre o autor, comparando-o a outros pesquisadores dos contos populares e comentando que Tia Nastácia era a personagem do Sítio que conhecia essas histórias. As crianças tecem alguns comentários:

Gustavo: A Tia Nastácia acreditava no Saci.

Ricardo: Ela tinha medo de tudo.

Carla: A Dona Benta não acreditava.

Professora Joyce: A Tia Nastácia conhecia um monte de mitos, por isso é que no livro *Histórias de Tia Nastácia*, o Lobato vai trazer as histórias populares com ela contando.

Ricardo: Porque a mãe e a avó da tia Nastácia eram escravas e conheciam esses mitos e ela aprendeu (*antes deste dia já havia*

ocorrido uma conversa sobre escravidão e sobre tia Nastácia se assemelhar às ex-escravas que continuavam trabalhando nas casas depois de libertas).

Professora Joyce: De noite, no Sítio, a Dona Benta contava histórias, mas a tia Nastácia também contava. Tia Nastácia contava diferente; contava sem ler; tinham muitos analfabetos no Brasil naquele tempo.

[...]

A **professora** então lê o capítulo introdutório do livro e depois já passa direto para a leitura do índice com os nomes dos contos; em seguida distribui vários exemplares para eles escolherem a história que desejam ler. As crianças se interessam e, a partir dos títulos, começam a negociar as escolhas:

Carlos: A gente quer *O bom diabo!*

Gustavo: Ah! A gente também quer!

Professora Joyce: Tem que escolher outra; eles já escolheram esta.

Gustavo: Então a gente quer *A princesa ladrona!*

Marcos: Queremos *O homem pequeno!*

Cristiano: A história *Os dois ladrões* já foi escolhida?

Joaquim: A gente quer *O cágado e a festa no céu!* (ao escolher esta história, Joaquim ri, pois, nesse primeiro momento, ele, em vez de ler cágado, lê cagado, e acha a maior graça).

(Caderno de campo, 03/04/12)

Iniciemos a análise observando como a professora procurou preparar as crianças para os contos que leriam em seguida. Mesmo a pesquisa não tendo como foco principal analisar a mediação dos professores, nesse caso, observá-la torna-se fundamental para compreendermos como as crianças interagiram com esta obra de Monteiro Lobato – *Histórias de Tia Nastácia* (LOBATO, 2009a).

Silva e Martins (2010, p. 33), apontam que a escolha do material de leitura a ser compartilhado com os alunos é uma importante etapa do processo de organização do trabalho dos professores, assim como a observação do nível da turma e a organização do tempo pedagógico para o que se pretende desenvolver com aquela leitura. Assim, compreendem que o planejamento da leitura, da qual a leitura literária é um dos gêneros possíveis de serem trabalhados, seria peça-chave para o bom resultado da proposta do professor. No primeiro momento deste evento, a professora, de acordo com os objetivos do projeto de literatura ligado à cultura popular, em andamento na turma, indo também ao encontro do objetivo de aproximar os alunos dos textos de Monteiro Lobato (objetivo que atravessa as cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, nesta escola) – seleciona o livro *Histórias de Tia Nastácia*. Esta é uma turma de 3º ano e a professora explora diferentes formas de leitura com os alunos, procurando também desenvolver suas habilidades leitoras: eles ouvem histórias lidas ou recontadas por ela, leem individualmente, leem em grupo, leem em voz alta, comentam e recontam histórias,

escolhem leituras, são apresentados e manuseiam diferentes acervos, como pude observar. Nesse evento, a escolha de *Histórias de Tia Nastácia* foi da professora, porém, ela não determinou os contos que cada grupo leria: o que ela propôs foi que cada grupo escolhesse um conto para ler, para depois recontá-lo para o restante da turma. Assim, observamos que seus objetivos passaram tanto pela possibilidade de ampliar os acervos de leitura dos alunos, também possibilitando trocas entre eles, quanto o de desenvolver suas habilidades de leitura. Silva e Martins (2010) elencam diversas perguntas que os professores podem fazer-se ao planejar uma atividade de leitura, deixando seus objetivos claros, tais como:

Qual é meu objetivo ao escolher este texto para esta turma? O que espero de meus alunos com a leitura deste texto? [...] Qual a relação deste texto com o projeto pedagógico da escola, ou com meu próprio projeto para esta turma? [...] Que relações pretendo estabelecer, em aula, entre o texto e o mundo que nos cerca? [...] Quais foram as dificuldades encontradas por meus alunos para a compreensão do texto lido? Se eu planejei alguma atividade para desenvolver a partir do texto lido, essa atividade contribuiu para a melhor compreensão do texto? E o texto contribuiu para o bom desempenho da atividade? (p. 33).

Pelo o que foi observado no evento, as ações da professora Joyce, procurando apresentar e mediar a leitura de *Histórias de Tia Nastácia*, parecem corresponder às questões colocadas por Silva e Martins, e contribuíram para o encontro das crianças com esta obra, permitindo, nesta análise, observar seus modos de ler: como escolhem, como leem, como interpretam.

Logo no início da proposta, a professora preocupou-se em preparar as crianças para a leitura que iriam realizar, falando novamente sobre o autor e sua obra (pois eles já haviam lido *O Saci*, também de Lobato), trazendo informações sobre o contexto da cultura popular (de seu registro por diferentes pesquisadores), e relacionando este universo à personagem que dá título ao livro. De acordo com Cosson (2010), *todo texto literário tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre esta ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do contexto da obra [...], as referências de mundo que ela traz consigo, o que vem com o texto* (p. 62). A professora Joyce poderia ter apenas distribuído os livros para eles escolherem a história que leriam, mas ela fez questão de ressaltar e apontar um saber sobre a cultura popular e que *vem com o texto*, como comentou Cosson (2010). Importante observar que a partir da fala introdutória da professora, as crianças entram

no diálogo trazendo o que já perceberam em outras leituras lobatianas e em outras conversas sobre a cultura popular, tema maior do projeto da turma: *A Tia Nastácia acreditava no Saci / Ela tinha medo de tudo / a Dona Benta não acreditava / a Tia Nastácia conhecia um monte de mitos, por isso o Lobato vai trazer as histórias populares com ela contando / a mãe e a avó da Tia Nastácia eram escravas e conheciam os mitos e ela aprendeu / De noite, a Dona Benta contava histórias, mas a tia Nastácia também contava; contava sem ler; tinham muitos analfabetos no Brasil naquele tempo* (Caderno de Campo, 03/4/12). A mediação da professora Joyce, trazendo informações do contexto histórico e cultural da época em que Lobato escreveu, amplia a visão de mundo das crianças e contribui para que elas, ao adentrarem a leitura da obra, possam ter mais elementos para a elaboração de sentidos. Nesse aspecto, sua mediação se assemelha à que a personagem Dona Benta, no intuito de alargar o olhar de seus ouvintes sobre o mundo, realiza nos serões de histórias, presentes em diferentes narrativas de Lobato, como observamos no Capítulo IV. De acordo com Pimentel e Travassos (2010), tecer comentários sobre o tema, ambiente, linguagem e personagens do universo que será lido, falar sobre o autor, indagar sobre o conhecimento que o grupo já tem sobre a obra a ser lida, ampliando-o com outras informações, entre outras, *são práticas que aguçam e provocam a curiosidade do leitor rumo à leitura* (p. 10).

Olhando para o evento destacado, percebemos que as crianças, quando foram escolher os contos do livro que leriam em grupos, já sabiam algumas coisas sobre o contexto e o texto da obra, inclusive porque a professora leu o capítulo introdutório do livro e o índice, onde as histórias eram anunciadas, através de seus títulos. Assim, movidos pela curiosidade, rapidamente se envolveram na atividade proposta.

Chama a atenção alguns títulos que logo despertaram o interesse dos grupos: *O bom diabo!*; *A princesa ladrona*; *Os dois ladrões*; e que nos leva a refletir sobre os valores éticos e as visões de mundo, tempo e espaços, sempre impressos nas enunciações literárias. Sublinhando ideias de Bakhtin (1998), Goulart (2007), como destacado no Capítulo II, observa que o discurso literário *é como uma cratera, onde se misturam muitas linguagens sociais, muitos gêneros, muitos sujeitos, apresentando a sociedade de forma viva, pulsante, contraditória* [...] (p.64). *O bom diabo* e *A princesa ladrona* são títulos que provocam o leitor a imaginar personagens no mínimo paradoxais: os diabos não representam a imagem do bem e as princesas, que geralmente inspiram o bem, não costumam fazer papel de ladras. Já na leitura do título *Os dois ladrões*, compreende-se que encontraremos como protagonistas do conto, personagens

que, se pensados na relação com o mundo real, não agem de acordo com os valores que normalmente a sociedade considera desejáveis. Como acreditamos, a literatura nos dá a oportunidade de, pela leitura, tomarmos contato com outras formas de pensar e de estar no mundo; temos a oportunidade de topar com personagens os mais diversos e contraditórios, com o bem e com o mau e, pela fantasia, vivermos outras vidas, experimentando situações, sentimentos e sensações que podem nunca vir a fazer parte de nossas vidas reais: talvez por isso, tenham sido esses os títulos que mais chamaram a atenção das crianças. Vale observar ainda como as palavras, carregadas de ideologia, provocam o leitor: foi porque leu a palavra *cagado*, ao invés de *cágado*, que Joaquim escolheu a história que queria ler, achando ao mesmo tempo diferente e engraçado encontrar no texto uma palavra que transgrede o modo socialmente mais educado de se expressar.

Também é importante pensar que Lobato faz ecoar em seus textos vozes de outros autores, outras obras, outros tempos, outras sociedades. Em *Histórias de Tia Nastácia*, o autor traz as vozes da cultura popular brasileira que, como analisa Azevedo (2000), ao mesclar as influências europeia, indígena e africana, configura-se como *um valioso, complexo e único patrimônio* (p. 127). O conto popular, de acordo com Câmara Cascudo (1999), *revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos* (p.10). São essas histórias que Tia Nastácia conta para os netos de Dona Benta e para os leitores desta obra lobatiana. Porém, como vimos no Capítulo II, e como veremos adiante, ainda na análise desse evento, ao criar esse livro, Lobato, além de contar as histórias populares, inclui, nas narrativas, os comentários das personagens ouvintes dos contos (Narizinho, Emília, Pedrinho, Dona Benta). De que forma as crianças do Pedro II conseguiram ler os contos, narrados nessa estrutura textual? Que modos de ler das crianças foi possível observar quando leram apenas entre elas e quando se colocaram a ler para a turma, também sob o olhar da professora. Isso é o que observaremos nos próximos eventos destacados desta categoria.

Lendo com os pares

Uma vez analisado o evento que possibilitou compreendermos como aconteceram as escolhas dos leitores, passemos agora à observação de outros dois

pequenos eventos, com esta mesma turma de 3º ano, através dos quais será possível analisar a *leitura com os pares*.

Sento perto do trio de meninos que está lendo *O homem pequeno*: os meninos se revezam na leitura oral, mas não leem com fluência igual e tropeçam em palavras e abreviações, como o D. - me perguntando sobre seu significado. Ao virarem a primeira página do conto, percebem que ainda faltam duas e acham muito, mas continuam lendo, se dispersando mais ou menos, conforme a leitura mais ou menos fluente de cada leitor. (Caderno de campo, 03/04/12)

O trio de meninos Marcos, Antônio e Paulo, está relendo a história *O Veado e o Sapo*, para recontá-la para a turma e comentam comigo:

Paulo: A Emília aparece em todas as histórias...

Pesquisadora: É que aqui no final, eles ficam conversando sobre a história, como vocês fazem quando a professora Joyce conta histórias pra vocês. E a Emília sempre quer falar.

Paulo: Tia, eu vou ser o narrador; ele vai ser o veado e ele vai ser o sapo!

Antônio: Tia, eu vou ter que morrer na história! (*diz isso se jogando no chão, fingindo morrer*)

Pesquisadora: Ainda bem que é só na história que você tem que morrer, né? Agora me diz uma coisa: vocês leram essa parte aqui? O que a Emília e Pedrinho acharam da história?

Eles começam a ler, mas encontram dificuldades e abandonam essa parte (Caderno de campo, Colégio Pedro II, 10/04/12).

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário, afirma Cosson (2010, p. 58) ao discutir o espaço da literatura na sala de aula: espaço que não deve ser pretexto para outras aprendizagens. Para o autor, o texto literário tem seu lugar garantido quando é lido e discutido de forma a ampliar a compreensão dos leitores sobre ele:

Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (p. 58).

Estamos numa aula de literatura, na qual a professora explora diferentes estratégias para aproximar as crianças dos textos literários, procurando desenvolver variadas habilidades de leitura. No diálogo que compõe esta parte do evento, observamos que a estratégia de leitura proposta pela professora é a da leitura em grupos, sem a interferência dela. Assim, silenciosamente ou oralmente, cada dupla ou trio de alunos organizou a leitura coletiva de acordo com as próprias combinações. No entanto,

como só havia um texto para cada grupo, a maioria escolheu revezar a leitura de forma oral.

O primeiro evento refere-se ao contato que eles travaram com o texto logo após a conversa inicial da professora para apresentar-lhes o livro. Já o segundo, aconteceu na aula seguinte, quando os alunos liam o texto pela segunda vez para lembrarem-se da história e se prepararem para recontá-la para a turma. No primeiro, observamos que o grupo tropeçou em algumas palavras e não reconheceu alguns sinais gráficos, mostrando ainda não dominarem totalmente os elementos e convenções da linguagem escrita, além de terem considerado o texto longo. A alternância de maior ou menor fluência na leitura provocou uma compreensão desigual do texto, pois quando a criança que lia conseguia imprimir um bom ritmo na leitura, também usando a voz numa altura que os outros pudessem acompanhar, o grupo se envolvia na história, quando, ao contrário, a criança lia com mais dificuldade, ou em voz mais baixa, o grupo se dispersava um pouco, o que nos permite pensar sobre como as crianças podem se tornar ouvintes exigentes, na medida em que, acostumadas ao mergulho nessa prática de leitura, esperam poder ouvir os ritmos e outras nuances de um texto escrito, no momento de sua transmissão vocal.

Na entrevista que concedeu a esta pesquisa, a professora Joyce ressaltou que nas leituras que acontecem sem a interferência do adulto, as crianças, de uma forma geral, encontram palavras e expressões que não dominam, o que é bastante perceptível nas leituras lobatianas, apesar de não ser exclusividade delas. Segundo Joyce, as professoras tentam instigar os alunos a não passar direto pelo que não entendem, estimulando-os ou a buscar os sentidos no dicionário ou a perguntar: *Então é um trabalho que você tem que estar fazendo mais em sala [...] porque se você deixar, às vezes, eles passam direto pelas palavras que não dominam, sem perceber que aquilo vai fazer diferença na leitura* (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12). Ou seja, vai fazer diferença na compreensão e na possível construção de sentidos do leitor. Ler é compreender, estabelecer relações com o mundo, interpretar e, a escola, pode e deve desenvolver atividades que promovam essas aprendizagens. Como afirma Cosson (2010), *todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura* (p. 57). Importante ressaltar que qualquer tipo de leitura, seja para se informar, para imaginar, para divertir-se, para ampliar o conhecimento, para interagir com outros, exige diferentes tipos de habilidades, e para todas elas a escola deve se preocupar em criar estratégias de desenvolvimento.

Albuquerque e Leal (2010), ao discutirem o ato de ler na escola, defendem que a leitura da obra literária precisa ser pensada em sua especificidade e que esta demanda diferentes habilidades. Ao tratarem deste tema, trazem as palavras de Paulino (2005): *habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas* (PAULINO apud ALBUQUERQUE e LEAL, p. 95).

O evento que ora analisamos propunha um desdobramento da leitura, quando as crianças recontariam os contos lidos para a turma, abrindo-se ao diálogo com os colegas e com a professora, que, como veremos no próximo item desta análise, ***Leitura para os pares***, procurará aprimorar as percepções das crianças sobre o que leram sem a sua interferência.

Antes, porém, vamos observar o segundo exemplo do que estamos chamando de ***Lendo com os pares*** e que foi destacado acima. Nesse segundo exemplo, os três meninos estavam relendo a história *O Veado e o Sapo*, preparando-se para contá-la para a turma. Na releitura, Paulo folheou o livro e percebeu que Emília sempre aparecia, mas não tinha entendido por quê. Diante de minha explicação sobre a estrutura narrativa daquele texto, incluindo os comentários das personagens do Sítio, ele não diz nada e passa a comentar sobre a combinação que o grupo fez para recontar a história: *Tia, eu vou ser o narrador; ele vai ser o veado e ele vai ser o sapo!* A combinação que eles estabeleceram em grupo me faz lembrar a experiência que as crianças desenvolvem ao partilhar brincadeiras entre os pares quando organizam *com autonomia suas ações e interações, elaborando formas de ações* (Borba, 2009, p. 71). No que tange à participação no reconto do texto para a turma, Antônio, entrando na história, ou se quisermos, na “brincadeira”, diz: *Tia, eu vou ter que morrer na história!* E, ao dizer esta frase, mostrando ter compreendido os acontecimentos do conto lido, e explorando seus sentidos, de corpo inteiro, joga-se no chão, interpretando a morte do personagem sapo. Aqui, assim como analisamos num dos eventos da escola municipal, Antônio entra em empatia simpática com a vida da personagem, como analisa Bakhtin (2011), para vivenciar seus atos. Porém, não de maneira exatamente igual ao que o personagem do sapo viveu, mas imprimindo sua própria interpretação à ação vivida antes por ele.

No final de meu diálogo com esse grupo, chamei a atenção deles sobre a conversa entre as personagens do Sítio que compõem a estrutura narrativa desta história e de todos os contos do livro *História de Tia Nastácia*, mas eles não deram muita atenção: começaram a ler, para ver o que as personagens do Sítio tinham achado

daquela história, mas, encontrando algumas dificuldades na leitura desta parte, abandonaram-na.

Como veremos no próximo item, *Leitura para os pares*, a professora, mediando a apresentação das crianças também atentará para esta estrutura do texto, procurando ampliar a compreensão das crianças não só sobre esta estrutura textual, mas também para o diálogo dos personagens do Sítio com suas possibilidades de compreensão dos contos lidos.

Lendo para os pares

Um trio de meninas opta por narrar *A mulher dengosa*, lendo o texto em voz alta, todas ao mesmo tempo. Elas liam de forma sincronizada, com fluência razoável, e rindo do que estavam lendo, mostrando compreender a leitura, porém as crianças que as ouviam não conseguiam entender bem (o quê? / lê mais alto). As meninas leram até o final, inclusive incluindo na leitura as falas das personagens do Sítio, comentando a história. Nesse final, acharam muita graça de um termo usado por Pedrinho e comentado em seguida por Emília: *É uma coisa de a gente lamber os beiços / Beiço é de boi – protestou Emília. Gente tem lábios*. Ao final da leitura a professora Joyce, percebendo que as demais crianças não tinham conseguido acompanhar bem a história, pergunta ao trio e à turma:

Professora: Do que fala essa história? (O próprio trio resolve recontar a história de boca).

Professora: E como é que acaba essa história?

Marta: Com o Pedrinho dizendo...

Professora: Não. A história mesmo (*as crianças incluem as falas das personagens do Sítio na história como um todo*).

Professora então chama a atenção da turma que ao final das histórias, as crianças do Sítio comentam sobre o que ouvem e propõe a eles que também façam isso.

Professora: O que vocês acharam da história?

Marta: Eu achei interessante.

Professora: Mas que parte?

Marta: A parte que o marido descobre a mentira.

Joana: Eu também gostei dessa parte.

(Caderno de Campo, Colégio Pedro II, dia 10/04/12).

Para analisarmos a categoria *lendo para os pares*, selecionamos dois eventos. Vamos observar primeiramente o que foi destacado acima. No que tange a escolha das meninas para narrar o conto aos colegas, percebemos que elas optaram pela leitura oral do texto, tal qual ele estava escrito. Nesse sentido, de acordo com Bajard (2007), como vimos no Capítulo IV, elas estariam realizando uma transmissão vocal do texto, algo que pressupõe a voz de um locutor e a escuta dos ouvintes, evidenciando uma comunicação ao vivo, e que mobiliza os sentidos daqueles que estão envolvidos na

situação. As meninas liam com fluência, porém liam como se estivessem lendo para elas próprias, mergulhadas na leitura, rindo dos acontecimentos da história: nesse sentido, mostravam tê-la compreendido, mas não conseguiam, dentro da *performance* que puderam desenvolver, fazer o conto chegar bem ao entendimento dos ouvintes. Estamos nos referindo a crianças de oito anos que, naturalmente, ainda não desenvolveram de forma plena as habilidades necessárias para ler oralmente uma história, explorando suas entonações, pausas, intenções das falas das personagens etc., embora tenham podido, na maneira como se propuseram a recontar o conto, se exercitarem nessa forma de ler e que envolve o outro. Chama a atenção também o fato delas terem incluído no conto popular que liam, as falas das personagens do Sítio, como se fosse uma continuidade do conto. Na verdade, as falas de Pedrinho e Emília talvez tenham chamado mais a atenção delas, mobilizando seus sentidos (pois acharam a expressão usada por Pedrinho - *é de a gente lamber os beijos* - engraçada, assim como a réplica de Emília, diferenciando beijo de lábio, e animal de gente), do que o contexto e conteúdo da história que contavam. Yunes (2009), ao dissertar sobre a interpretação que o leitor dá a um texto, afirma que toda leitura se estabelece pelo menos sob três perspectivas:

A da *percepção inicial do texto*, descompromissada, mas interessada, que repara no vocabulário, na sua estruturação, no ritmo, nas sonoridades, na mensagem (!); a da *interpretação intelectual*, [...], que se estabelece necessariamente em diálogo com outras interpretações [...]; e a da *recepção afetiva*, em que se deixando afetar pelo outro, o leitor se vê em busca de um sentido para o convívio [...] (p. 45).

Se pensarmos com a autora Yunes (2009) a respeito do que parece ter chamado mais a atenção das meninas na leitura de *A mulher dengosa*, do livro *Histórias de Tia Nastácia*, podemos entender que a interpretação delas se aproxima da primeira perspectiva apontada pela autora, reparando principalmente no vocabulário usado pelas personagens e ao que ele provocou para que se estabelecessem relações (lábio/gente; beijo/boi). Vale mais uma vez lembrar que estamos diante de um texto escrito por um autor que procurou em sua criação literária utilizar uma linguagem com fortes marcas da oralidade, fazendo uso de expressões populares, neologismos e muitos outros recursos que trazem frescor e dinamismo às falas das personagens, podendo, como vimos nesse diálogo, provocar os sentidos do leitor.

Ainda nesse diálogo, observamos que a professora Joyce procurou, de alguma maneira, ampliar a compreensão das crianças. Ao perceber que as meninas que liam não

tinham conseguido comunicar totalmente a história às outras crianças da turma, tenta resgatar seu enredo, com perguntas verificativas: o que aconteceu, como acabou, procurando com isso contribuir para a percepção daqueles que não tinham ouvido bem. Quando pergunta sobre o final da história, se refere ao final do conto popular que Tia Nastácia contara, mas as meninas entendem que ela pergunta sobre o final da narrativa como um todo, ou seja, para elas, a conversa final entre as personagens do sítio fazia parte do sentido geral que deram ao texto. Atentando para o fato das meninas terem percebido este diálogo, Joyce ressaltava para a turma esta característica que compõe as narrativas de *Histórias de Tia Nastácia* e, pegando carona no tipo de mediação empreendida por Lobato, propõe estratégia semelhante: *O que vocês acharam da história?* Como já discutimos anteriormente, de acordo com Brandão e Rosa (2010), há vários tipos de perguntas que se pode fazer para ampliar a compreensão sobre o texto e as trocas entre os leitores: a que acabamos de destacar seria do tipo subjetiva, pois indaga sobre a opinião das crianças. De acordo com estas autoras, no entanto, para que as perguntas subjetivas contribuam melhor na elaboração dos sentidos, seria importante discutir as justificativas de cada leitor, o que nesse diálogo não acontece exatamente, apesar da professora, ao ouvir a opinião de Marta de que a história era *interessante*, provocá-la a pensar sobre o que, para ela, teria sido interessante, se aproximando um pouco mais, com esta nova pergunta, da possibilidade de levar a menina a justificar sua opinião. A menina identifica qual seria a parte interessante - *a parte que o marido descobre a mentira* – mas não avança na reflexão. No entanto, sua enunciação faz com que outra leitora se coloque - *eu também gostei dessa parte* – levando-as, enquanto leitoras, a se reconhecerem nas suas experiências diante do contexto da história partilhada, trocando e reafirmando posicionamentos.

Para Cosson (2010), *o espaço da literatura em sala de aula é um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno*. Dentro do possível, a professora procurou contribuir para o desvelamento da obra, aprimorando a percepção das crianças sobre sua estrutura narrativa, porém, por outro lado, não aproveitou o diálogo entre as personagens do Sítio a respeito do conto (diálogo percebido pelas meninas que leram), e que poderia, talvez, ter contribuído para outros debates a respeito da história que Tia Nastácia contara e da narrativa completa que as meninas leram.

No segundo diálogo destacado, esta questão aparecerá de forma um pouco diferente; além disso, ele possibilitará observar outros modos de ler das crianças, nesse caso, para e entre os pares:

Um novo trio se apresenta para narrar o conto *A princesa ladrona*:

Começam lendo como o grupo anterior (todos juntos), mas Joyce pede que eles recontem como se lembram. As crianças começam a tentar se lembrar da história, recontando-a oralmente. Enquanto elas vão lembrando, algumas crianças abrem os exemplares do livro e, identificando o que grupo reconta, leem o texto complementando a narração que acontecia.

Marcelo: É...é...é...

Pedro: O moço quis maldição com muito dinheiro (diz um menino que não fazia parte do grupo que narrava).

Marcelo: Como você sabe? (Marcelo era um dos meninos do trio que tentava lembrar da história).

Pedro: Porque eu li aqui.

Marcelo: Aí... (continuou a narração tentando lembrar-se da história)

Ricardo: Ele andou, andou, andou... (diz outro menino que seguia as situações da história pelo livro). Mais à frente, ele completa outras partes: “uma viola”... “uma toalha”...

Manuela: Ainda faltam duas páginas! (diz a menina que também acompanhava o conto no livro).

O trio de alunos dá uma resumida na história e, no final, resolvem ler, no livro, as falas das personagens do Sítio à respeito da história contada por Tia Nastácia.

Professora: Isso aí é uma crítica que a Emília está fazendo. O que ela está criticando?

Marcelo: Ela diz que os versinhos são bobos.

A **professora Joyce** então comenta um pouco sobre as histórias populares, que com o tempo, como são contadas oralmente, perdem algumas de suas partes.

(Caderno de Campo, Colégio Pedro II, 10/04/12)

A proposta da professora era que as crianças recontassem a história lida antes no livro. Do mesmo modo que o trio anterior, este também tentou ler o conto oralmente, acompanhando o texto, mas Joyce, percebendo que a turma poderia encontrar dificuldades em acompanhar, como acontecera antes, propõe uma nova forma de reconto: eles teriam que se lembrar da sequência da história, de seus acontecimentos principais, e ir narrando até chegar ao final; porém isso se mostrou um pouco difícil para eles, revelando algumas lacunas na leitura realizada entre os pares. Talvez, ao lerem entre os pares, na aula anterior e nesta também, não tivessem prestado atenção a tudo ou não tivessem compreendido tudo. Por isso, sem o apoio do texto, ficaram um pouco na dúvida sobre o desenrolar e os detalhes do conto. É nesse momento que algo interessante acontece: algumas crianças, tendo o livro como referência, encontram e

leem as partes que o trio de meninos procurava lembrar, passando a antecipar ou completar o relato deles.

De acordo com Silva e Martins (2010), na formação da criança leitora a audição de histórias é fator importante, mas também *é fundamental que ela tenha contato com leitura de textos escritos, por meio da qual ela fará sua iniciação no mundo da cultura escrita, diferente em muitos aspectos (rítmico, lexical, sintático) da cultura oral* (p. 36). Nas aulas de literatura do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, na Unidade observada, as crianças, desde o 1º ano, ouvem histórias tanto contadas *de boca*, quanto lidas em livros literários, adentrando, através destas leituras, o mundo da cultura escrita. Na medida em que avançam na alfabetização e vão se apropriando da leitura, as crianças também se experimentam nas funções de ler e contar histórias, como vimos acontecer nestes dois últimos exemplos destacados, sentindo-se à vontade para transitar do lugar de leitor/ouvinte para o lugar de leitor/locutor do texto escrito, como Pedro e Ricardo fizeram com autonomia.

Volto às reflexões de Silva e Martins (2010) sobre o ensino da leitura, para pensar agora e, mais uma vez, sobre a mediação da professora, que como já colocamos em diferentes momentos deste capítulo, pode se tornar determinante do modo com as crianças estabelecem diálogos com uma obra. De acordo com as autoras citadas, *ao professor cabe, mais do que alfabetizar, enfrentar o desafio de inserir o aluno no mundo da escrita, ferramenta indispensável para a compreensão do mundo em que vivemos e para sua participação efetiva neste mundo* (p. 36). No evento que ora analisamos, observamos que é pelo texto literário que a professora busca inserir seus alunos no mundo da escrita e no mundo de uma forma geral, porque como Silva e Martins ressaltam, ao ensinar a ler, *o professor ensina dentre outras coisas a estabelecer relações entre texto e contexto, entre palavra e mundo (Freire, 1989), relações nem sempre evidentes no texto, mas importantes para sua compreensão* (p. 37). Ainda de acordo com as autoras, o leitor geralmente não percebe todas as sutilezas do texto que lê: sejam suas ambiguidades, elementos de sua estrutura, linguagem, referências a outros textos, entre outras. Cabe ao professor explorar os diferentes aspectos que podem compor um texto, neste caso um texto literário, de acordo com os objetivos que traçou para ensino daquela leitura e de acordo com o que aflorou a partir do seu encontro com os leitores.

Assim, observamos que a professora, diferente do exemplo anterior, não deixa passar despercebido o diálogo das personagens do Sítio que faziam parte da narrativa

que os alunos recontavam, chamando a atenção para seu significado no contexto da história: *Isso aí é uma crítica que a Emília está fazendo. O que ela está criticando?* A partir da resposta de Marcelo, que mostra ter entendido que aquilo era de fato uma crítica e qual era essa crítica, Joyce procura ampliar o conhecimento das crianças a respeito da estrutura dos contos populares e alguns dos motivos que os fazem, por vezes, parecer desconexos (explicação que Dona Benta também dá aos netos em outros contos deste livro), e que foram observados criticamente pelas personagens, em suas falas. Os comentários da professora levam as crianças a pensar no texto de Lobato, quando percebem como as personagens reagem aos contos que Tia Nastácia narra, mas também as levam a pensar no contexto histórico, social e cultural do mundo em que eles foram criados e que interferiram nas condições de sua produção e permanência. Estabelecendo relações entre texto e contexto, a professora amplia a compreensão dos leitores sobre a obra lobatiana.

Para concluir as análises da categoria *Práticas de leitura e modos de ler*, abordadas nas *sub-categorias Lendo com a TV e Lendo com e para os pares*, através das quais procuramos observar o diálogo de crianças de hoje com a obra de Monteiro Lobato, busco as reflexões de Corsino (2010) sobre a produção literária que vem sendo veiculada para o público infantil e que incorpora diferentes concepções de infância: para a pesquisadora, na produção de literatura infantil atual há muitos textos *que intentam tutelar, dirigir, educar, informar o ouvinte/leitor e suas leituras*, mas há também os que convocam o leitor *a participar da obra, a fazer suas entradas singulares, que favorecem o pensar, o interagir, o brincar, o refletir, o inferir, o opinar, o sentir, o apreciar, o rir, o chorar* (p. 7).

As obras lobatianas *O Saci* e *Histórias de Tia Nastácia*, apresentados aos alunos do 3º ano do Colégio Pedro II, via uma mediação que se mostrou atenta a diferentes aspectos necessários à formação do leitor literário, parecem ter convocado as crianças à participação, fazendo entradas singulares, como Corsino (2010) aposta ser possível acontecer no encontro entre texto e leitor, e que favoreceram o pensar, o brincar e o sentir das crianças, ampliando, como as análises mostraram, suas experiências no mundo literário, no mundo de Lobato e no mundo real.

5.3 – As crianças do 1º ano do Colégio Pedro II e a leitura de Reinações de Narizinho

Neste último item do Capítulo V, analisaremos os eventos que fazem parte das observações na turma do 1º ano do Colégio Pedro II. Nessa série inicial do Ensino Fundamental, a obra de Lobato escolhida para ser lida foi *Reinações de Narizinho*. Apresentaremos dois eventos deste campo, nos quais foram destacadas diferentes categorias para analisá-los: no título de cada um destes eventos, encontram-se as categorias com as quais desenvolveremos as análises.

5.3.1 - Lê! Lê! Lê! - Lembrando e entrando no texto; estratégias de mediação

Professora Joyce anuncia que hoje contará a última parte do *Reino das Águas Claras*, do livro *Reinações de Narizinho*.

Crianças: Êêêêê!!! – vibram as crianças. Reinações de Narizinho!!!!

Diana: Se não tivesse tido feriado, a gente já estava no 2º capítulo.

Fred: É. Parou na parte mais legal!

Professora: o que será então que vai acontecer? Vamos ler?

Crianças: Lê! Lê! Lê!

Joyce começa a lembrar dos capítulos anteriores, recontando oralmente seus acontecimentos, e lembra-se da parte em que Narizinho chega ao *Reino das Águas Claras*. As crianças vão completando as lembranças:

Fred: O sapo estava dormindo!

Um menino se levanta e representa outra cena do sapo, dessa vez se olhando no espelho e, ao ver-se vestido com as roupas de Emília, levando um susto.

Uma menina lembra-se da fala do Príncipe Escamado: *seu pagamento agora vai ser engolir 100 pedrinhas, em vez de 100 moscas.*

[...]

Maria: Tia, eu me lembrei de uma coisa: nessa hora, a Emília tinha ganhado vida e pegou os óculos da carochinha e pisou em cima (levanta e faz o gesto interpretando a personagem).

Professora: Vamos ver se a gente acha essa parte...

Nisso, outra criança se lembra da parte do espelho da aranha costureira: **Natália:** Aí, quebrou-se o encanto e o espelho quebrou.

Professora Joyce então reconta essa parte e uma menina diz:

Marta: E ela já era costureira há mil anos! (a personagem Dona Aranha).

Depois das lembranças, a professora passa a ler trechos do livro, ora adaptando algumas palavras, ora lendo e fazendo gestos que representam as expressões das personagens vendo a beleza do salão: as crianças repetem os gestos, arregalam os olhos, dizem oh! Na medida em que vai lendo o texto no livro, a professora, por vezes, convida as crianças a representarem a história: diz as falas de cada personagem no ouvido das crianças e elas as repetem criando movimentos para interpretá-las. O resto da turma fica bem atento, achando graça. No final desta parte, algumas crianças se dispersam, mas voltam a se interessar no momento em que Joyce lê o desfecho da história, quando o Dr. Caramujo retira as “pedrinhas” da barriga do sapo.

Professora Joyce: Adivinha o que eram as pedrinhas?

Crianças: As pílulas falantes!

Joyce ainda lê a parte em que Emília engole as pílulas e começa a falar tudo atrapalhado, sendo corrigida por Narizinho: *Só acordei quando o Doutor Cara de Coruja.../ Doutor Caramujo, Emília!/ Doutor Cara de coruja! Só acordei quando o Doutor Cara de Corujíssima me pregou um liscabão! /Beliscão – emendou Narizinho...* As crianças estão só ouvindo a professora ler, nesse momento, e morrem de rir dessas falas, brincando em seguida de repeti-las.

(Caderno de Campo, Colégio Pedro II, turma do 1º ano, 07/07/12)

Iniciemos a análise deste evento trazendo as palavras de Abramovich (1989): *ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada* (p. 24).

Esta é uma turma de 1º ano, na qual a maioria das crianças ainda está aprendendo ler. Nas aulas de literatura, toda semana a professora Joyce conta, oralmente ou lendo, uma história para elas. Nesse momento, desenvolve um projeto com o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, lendo-o em capítulos. Mas voltemos nosso olhar para a reação das crianças ao anúncio da professora: *Êêêêêê!!! / Reinações de Narizinho!!!! / Se não tivesse tido feriado, a gente já estava no 2º capítulo. / Parou na parte mais legal! / Lê! Lê! Lê!* Retomando as observações de Abramovich (1989), uma história pode ser

ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas que uma boa história provoca... (desde que seja boa) (p. 24).

As crianças, neste evento, estavam preparando-se para continuar a ouvir uma história: nas reações espontaneamente demonstradas, intuímos que a experiência que vinham tendo com aquela leitura lobatiana provocava-lhes satisfação. Elas querem continuar ouvindo – *lê, lê, lê!* - e sabem que até já poderiam ter avançado na história, não fossem os feriados. Sabem também que estão diante de uma história longa, contada em capítulos e intuem que as experiências já vividas com ela (as gargalhas, as torcidas, as emoções e descobertas) continuarão acontecendo aos poucos. Contar histórias em capítulos é uma estratégia de mediação de leitura, como abordamos no Capítulo IV, que estimula e aguça a curiosidade do leitor/ouvinte a respeito de seu desenrolar. Segundo Pimentel e Travassos (2010, p. 11), numa sala de aula, os ouvintes, diante do que ainda

está por acontecer numa narrativa, compartilhada em capítulos, podem pensar coisas diferentes e trocar ideias (como veremos melhor no próximo evento desta turma), além de rever e ampliar interpretações sobre a narrativa em andamento.

Neste evento, através das lembranças sobre a história que a professora realiza, em conjunto com as crianças, é possível observar as interpretações e compreensões que as crianças tiveram dos seus acontecimentos, o que aparece não só nas recordações destes - *o sapo estava dormindo!* -, mas também em suas falas que procuram reproduzir os enunciados das personagens ou do narrador - *Seu pagamento agora vai ser engolir 100 pedrinhas, em vez de 100 moscas / Aí, quebrou-se o encanto e o espelho quebrou / E ela já era costureira há mil anos!* Também nesse momento de lembrança da história, anterior ao novo mergulho, as crianças usam o corpo para reinterpretar ações das personagens: nesse movimento, repetem os percursos das personagens, revisitando e reelaborando a interpretação que deram a eles. Repetir os gestos das personagens, como nos ensina Benjamin e como já citamos em outras análises, corresponde à capacidade que o homem tem em produzir semelhanças. Na tentativa de lembrarem-se da história ouvida, as crianças se assemelham aos gestos e ações das personagens - *Tia, eu me lembrei de uma coisa: nessa hora, a Emília tinha ganhado vida e pegou os óculos da Dona Carochinha e pisou em cima* (a menina levanta e faz o gesto de tirar e pisar nos óculos, interpretando a personagem): nesses momentos, não estão apenas imitando e repetindo, mas reelaborando a interpretação que deram ao texto e à ação de Emília, avançando contra a velha coroca que brigava com Narizinho.

A mediação da professora também provoca nas crianças esse jogo de assemelhar-se às coisas para imprimir-lhes sentidos. Por vezes, faz gestos que as crianças mimetizam, depois passa a convidá-las para entrar na história concretamente, através de dramatizações/representações que acontecem simultaneamente à narração. De acordo com Oliveira (2010), dentre as estratégias que o professor pode lançar mão para provocar ou deixar aflorar a sensibilidade dos leitores, está a da dramatização, uma vez que esta *propicia a exposição de um tema que os impactou, pelo inusitado de seu enredo ou pelo drama existencial que afeta qualquer ser humano* (p. 46). A proposta de mediação que observamos, no intuito de envolver as crianças, ajudando-as a dialogar com o texto, aliou a narração à dramatização num mesmo e único momento. As crianças, apesar de estarem entrando em contato com o tema e o inusitado do enredo daquele trecho da história, naquele momento, já estavam de certa forma dentro deles, uma vez que vinham ouvindo *Reinações de Narizinho* há algumas aulas. A história já as

havia impactado de diferentes modos: elas já conheciam e identificavam-se com as personagens, da experiência com a leitura, tendo vivido imaginariamente seus dramas e impasses. Por isso entraram facilmente na proposta da professora para viver, agora, também concretamente, novas situações destas personagens. Em contrapartida, as crianças que ouviam a professora ler e, ao mesmo tempo, assistiam, com vibração, os colegas dramatizando as cenas, encontraram duas vias de acesso à narrativa, construindo sentidos a partir de uma e de outra, o que também ocorreu, podemos dizer, com as crianças que participavam da dramatização: enquanto ouviam a história, também a dramatizavam: portanto, duas vias de acesso para vivenciar o texto literário. Arrisco relacionar esse movimento ao que acontece com a leitura de textos que possuem ilustrações: texto e imagem são vias distintas para promover o encontro do leitor com o livro e podem provocar diferentes percepções e interpretações. No caso que observamos, tínhamos o texto, sendo lido oralmente no suporte livro, e sua imagem teatral, representada por crianças da turma: juntos, arrisco dizer, representaram diferentes caminhos para a interação dos leitores/ouvintes da turma do 1º ano com este trecho de *Reinações de Narizinho* (LOBATO, 2007a).

Ao me debruçar sobre este evento, procuro refletir sobre como leem as crianças antes de estarem alfabetizadas e como elas leem a obra lobatiana, no caso, uma leitura mediada pela professora Joyce. Na mediação da leitura de *Reinações de Narizinho*, observamos diferentes formas de ler para as crianças – ler seguindo o texto, ler adaptando o texto ou recontando-o, ler promovendo interações corporais e teatrais. Nesse sentido, também foi possível observar como as crianças interagiram com a leitura - mimetizando gestos das personagens, seguindo a narrativa apenas pela voz da professora, mobilizando-se com mais entusiasmo nas cenas que envolveram conflitos, impasses e revelações, ou então que eram engraçadas, como quando Emília começa a falar de forma atrapalhada.

A atração das crianças pela fala de Emília e pela cena que representa o primeiro diálogo verbal dela com Narizinho, só pôde acontecer porque, naquele momento, a professora lia o texto tal qual estava no livro. Se ela estivesse recontando com suas palavras, talvez não conseguisse o mesmo efeito de humor e irreverência que o texto apresenta e que são marcas tanto da escrita do autor quanto da personalidade de Emília. De acordo com Amarilha (1997),

Ao ter contato com a literatura, a criança familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas porque é resultado do trabalho de um

escritor – alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua. Ainda que não leitora, a criança pode e deve participar da literatura através da audição de poemas, relatos de histórias [...] (Amarilha, 1997, p. 56).

Lobato, como já abordamos, perseguia uma linguagem que fosse fluente, e inventiva, o que, segundo Lajolo (2008), não era conseguido de forma espontânea, mas fruto de muito trabalho do escritor que costumava rever seus textos, a cada nova edição de uma obra, buscando dar-lhes novos contornos de coloquialismo e inventividade. Lobato inventava e *desinventava* a linguagem de forma muito criativa, como já vimos no Capítulo III, ao analisarmos a personagem Emília. A boneca, desde *Reinações de Narizinho*, segundo Sousa (2009), *usa e abusa da dimensão transgressora da linguagem, aproximando-se em muito da visão inaugural que a criança e o poeta têm do mundo* (p. 102). De acordo com a autora, o primeiro contato da criança com as palavras passa pelo lúdico, pelo prazer de repetir e saborear os sons. Acreditando que a infância é o lugar do jogo verbal, Lobato, ainda de acordo com Sousa (2009), introduz na literatura infantil brasileira, o prazer infantil de brincar com as palavras. E muitas vezes, essas brincadeiras aparecem nas falas de Emília, como vimos na cena em que ela começa a falar atrapalhado, trocando sílabas de lugar (*liscabão*), recriando nomes para o Pequeno Polegar (*Polegada*) e para o Doutor Caramujo (*Doutor Cara de Coruja/Doutor Cara de Corujíssima*) – jeitos diferentes de falar e que, aliados a forma atrevida com que a boneca interpelou Narizinho, fizeram o encanto das crianças do 1º ano do Colégio Pedro II que ouviam a professora ler *Reinações de Narizinho*: livro inaugural de Lobato, no qual a liberdade para a criança imaginar, aliada a uma linguagem lúdica - marcas de inovação na literatura infantil brasileira – parecem permanecer contribuindo para o mergulho de crianças de hoje na obra deste autor.

5.3.2 - Posso ser o Rabicó? e O porquinho é inocente - Mediando a leitura e negociando sentidos

Este evento foi dividido em duas partes e será analisado em duas categorias diferentes: a mediação da leitura e a negociação de sentidos. Vamos ler a primeira parte do evento.

A **professora Joyce** retoma as partes do segundo capítulo de *Reinações de Narizinho* que ela vinha lendo nas aulas anteriores e as crianças vão se lembrando de acontecimentos e falas das personagens: *Tia, como é mesmo aquele negócio da jabuticabeira? Pluft, ploc... / Nhoque* (completa a professora) / *Aonde estava a Narizinho?* (professora pergunta) / *Ora! Na jabuticabeira! Ela vive lá!* (criança

responde). Depois Joyce começa a nova leitura, alternando o reconto oral, com a leitura do texto no livro, projetando também, na tela da TV, diferentes ilustrações das cenas e personagens que aparecem neste capítulo, acompanhadas de trechos do seu texto correspondente. Ora adaptando oralmente a narrativa, ora lendo-a, passando também do livro para a tela da tv com as ilustrações projetadas, vai conduzindo as novas partes deste capítulo. Dentre as imagens projetadas, encontram-se algumas que procuram ajudar na compreensão de elementos do texto, desconhecidos das crianças, como uma jabuticabeira e o personagem Tom Mix.

Na parte mais emocionante do capítulo, quando o bandido Tom Mix surge para assaltar Narizinho, Emília e Rabicó, e o porquinho foge, as crianças prestam a maior atenção. Narizinho fica danada com a fuga de Rabicó, mas consegue livrar-se com esperteza do bandido, oferecendo-lhe em lugar do ouro que ele queria, um pouco da macela (dourada) da perna de Emília. O bandido fica satisfeito e diz que dali para frente poderá ajudá-la sempre que quiser, bastando chamá-lo: *Mix! Mix! Mix!* As crianças adoram essa parte e ficam repetindo as falas do bandido: *A bolsa ou a vida! Ou: Mix! Mix! Mix!*

Marcos: Tia, posso ser o bandido?

Tiago: Posso ser o Rabicó?

A professora propõe a teatralização e depois lê o final da narrativa, quando Narizinho chama Tom Mix para dar uma lição em Rabicó, por este ter fugido na hora do perigo, dizendo ao bandido o que desejava para o almoço do dia seguinte: feijão com torresmo de Marquês (o Rabicó). Neste diálogo do livro, Emília entende qual será a vingança Narizinho, fica com pena de Rabicó e então a cena termina.

Mediando a leitura

Nesta primeira parte do evento, semelhante ao que analisamos anteriormente, as crianças estão envolvidas na sequência dos capítulos de *Reinações de Narizinho*, lembrando-se de seus acontecimentos, mostrando estarem compreendendo a narrativa, e voltando à experiência com a linguagem lúdica e coloquial utilizada pelo escritor: *Mix! Mix! Mix! A bolsa a vida! Pluct, ploft, nhoque!* Também é possível perceber a mediação da professora, ora recontando, ora lendo e, desta vez, incluindo, na tela da TV, ilustrações de cenas da história ou de personagens e elementos desconhecidos das crianças, para também fazerem parte de sua leitura/contação, procurando contribuir para a interação das crianças com a obra. Vale lembrar que a professora lia este capítulo de *Reinações de Narizinho* numa edição com pouquíssimas ilustrações.



Segundo as professoras, na entrevista que concederam a esta pesquisa, as crianças de hoje têm dificuldades de manter a atenção por muito tempo e, como estratégia para mantê-las atentas numa história mais longa, por vezes, procuram quebrar sua sequência, *intercalando-a com perguntas, provocando uma sensação “o que será que vai acontecer?”* (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12). Refletindo sobre a experiência das turmas do 1º ano com a obra lobatiana, as duas professoras, na entrevista citada, apontam para o gosto das crianças desta idade pela magia e o inusitado encontrados nos textos do escritor; apontam também para a maneira como as crianças vão entrando nesse mundo de magia:

eles começam questionando o que acontece com uma lógica muito racional. Depois, quebram isso e mergulham fundo. E quando começam a dramatizar e se caracterizam, na aula seguinte ficam falando: “mas eu fui a Narizinho, então agora eu sou Narizinho”. Eles incorporam: “Ih, olha, aconteceu isso comigo também: “Eu sou o Major Agarra, então”. Mesmo sabendo que não são as personagens, gostam desse jogo, e isso faz bem (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12).

Por outro lado, as professoras apontam para as dificuldades de compreensão das crianças que surgem sobre coisas que não conhecem, ou por serem da época de Lobato ou por serem mais típicas do ambiente rural. Nesse sentido, analisam: *a gente foi sentindo necessidade de também trazer os elementos que eles não conhecem para facilitar essa compreensão. Mediar esta compreensão. O que é uma formiga vermelha? O que é uma jabuticabeira? O que é um sabugo de milho? Quem é o Tom Mix? Coisas que não fazem parte da vivência atual deles. Por isso, trazemos um acervo de imagens, pra complementar essa compreensão* (Entrevista com professoras, Colégio Pedro II, 03/12/12).

As falas das professoras, aliadas ao que observei nas turmas de 1º e 3º ano do Colégio Pedro II, assim como com as crianças da Escola Municipal, ajudam-me a responder algumas das questões de minha pesquisa: como as crianças de hoje dialogam com a obra lobatiana? Esse diálogo ainda é possível? O que ele provoca nas crianças?

No campo do Colégio Pedro II, escola que tem a preocupação de que a leitura de obras deste autor aconteça de forma significativa, como colocado no Capítulo I, as observações evidenciaram que a mediação planejada foi importante para a compreensão e construção de sentidos da obra do autor por parte das crianças. Recursos como fotografias, episódios da série televisiva, ilustrações de livros, dramatizações, formas diversas de ler contribuíram para isso. As ações pensadas e organizadas pelas professoras desta escola para desenvolverem o trabalho com a leitura literária me fazem refletir sobre a inevitável escolarização da literatura infantil (Soares 1999), especialmente no que diz respeito à leitura dos clássicos, que tem na escola uma de suas principais vias de acesso. Uma mediação planejada, levando em conta as dificuldades de leitura que uma obra clássica pode apresentar aos leitores de hoje, pode aproximar as crianças de textos como os de Lobato.

Mas voltando ao evento que estamos analisamos agora, a professora tem como objetivo ler *Reinações de Narizinho* para a turma do 1º ano, pois observa que este livro apresenta possibilidades de interação para crianças entre 6 e 7 anos de idade. Ao perceberem as dificuldades que a obra também oferece, seja em termos de linguagem ou de conhecimentos necessários para o entendimento do texto, procura estratégias para resolvê-las. Além disso, para favorecer a entrada das crianças no texto ou a sua permanência, busca provocar as crianças nos momentos de impasse da narrativa, não só para aguçar a curiosidade, mas para abrir espaços de diálogo com o texto da obra. Assim, passemos a segunda parte da análise deste evento, observando a conversa que aconteceu entre as crianças e a professora, no momento em que o capítulo termina, com Narizinho pedindo a Tom Mix para capturar Rabicó, pois ela quer almoçá-lo no dia seguinte. Nesse diálogo final do livro, Emília fica com pena de Rabicó: *Coitado do Rabicó – exclamou Emília compungida*. Ao que Narizinho responde: *Coitado nada! Rabicó precisa levar uma boa esfrega* (LOBATO, 2007b, p.58). Vejamos então o diálogo entre a professora e as crianças:

Professora Joyce: E agora, o que vai acontecer?

Ludmila: Eu não sei...

Marcos: Eu acho que ela vai salvar o Rabicó!

Natália: Não vai não.

Fred: O porquinho é inocente.

Gláucia: Eu não acho que ela vai salvar porque ele comeu os bolinhos.

Professora: Você acha que ela não vai perdoar?!

Gláucia: Acho.

Fred: Eu acho que vai!

Professora: Vamos fazer uma votação? A Narizinho vai salvar ou

não o Rabicó?

A maioria das crianças votou pelo salvamento, menos duas meninas.

Professora: Natália, por que você acha que a Narizinho não vai salvar o Rabicó?

Natália: Porque ele comeu os bolinhos e os croquetes da Narizinho. (Caderno de Campo, Colégio Pedro II, dia 25/06/12).

Negociando sentidos

Estamos diante de um texto literário, criado por um autor, criado por Lobato, e estamos diante das reações e reflexões de diferentes leitores sobre este universo lido. Momento de impasse: Rabicó deve ou não deve ser perdoado pelo que fez? O que passa na cabeça de cada leitor? Como cada leitor se coloca, interpreta esse momento do texto? O texto deixa espaço para que isso aconteça?

As questões aqui colocadas me provocam a pensar na relação autor, texto e leitor. Para abordá-la tomo as reflexões de Yunes e Pondé (1988): *quando o escritor cria um texto com o objetivo específico de conformar o leitor a certos modelos de comportamento ou regras morais de conduta, [...], está sendo autoritário com o leitor e com a literatura porque quer imputar-lhes apenas uma visão, empobrecendo não só o texto, como também subestimando a capacidade crítica da criança* (p. 41 e 42). De acordo com as autoras, para que uma obra seja emancipatória, há que conter pontos de vista diferentes que brotem do texto e das personagens, pois isso assegura ao leitor *a sua opção em relação ao texto, sua escolha e crítica, uma vez que é o leitor que realiza o seu julgamento de valor e não o narrador que está sendo o porta-voz do autor* (p. 41 e 42).

Olhando para este momento do texto, encontramos uma situação ficcional em que as personagens se posicionam de forma diferente: Narizinho quer vingar-se de Rabicó, por ele tê-la abandonado no momento de perigo (*fui covardemente traída pelo Senhor Marquês de Rabicó [...] quero ser vingada sem demora*); Tom Mix é solícito ao pedido da menina, sem nenhum tipo de questionamento (*Sereis vingada, ó gentil princesa!*); Emília, ao entender qual seria a vingança da menina (almoçar o porquinho) expressa seu pesar (*Coitado do Rabicó*), porém, isso não sensibiliza Narizinho, que mantém seu posicionamento.

O que temos então? Primeiro, um texto que não se propõe a conformar o leitor a um único modelo de conduta, já que, através das personagens e da situação que estão vivendo, apresenta vários: Narizinho está certa em querer vingar-se do porquinho? Tom Mix está certo em aceitar seu pedido? E Emília, é ela que está certa em sentir pena da

sina de Rabicó? Quantos posicionamentos cabem nessa situação? Agora vamos pensar no narrador: há julgamento de valor de sua parte? Não. O que acontece é que o texto termina, cabendo ao leitor fazer suas escolhas. O texto, tal qual foi escrito, convida o leitor a se colocar, a participar dele e a imprimir-lhe sentidos.

Se este texto estivesse sendo lido silenciosamente por um único leitor, só ele conheceria suas percepções, pensamentos e posicionamentos. Mas o texto estava sendo compartilhado numa turma, envolvendo diferentes leitores – crianças e adultos. E, na provocação da professora, mediadora da leitura, abre-se um espaço para que o diálogo agora não seja mais entre um leitor e sua leitura, mas entre os diferentes leitores e suas diferentes leituras. Como comentam Silva e Martins (2010), as leituras serão sempre diferentes de um leitor para o outro, pois cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece. Ao expressar uma opinião, relatar um fato, fazer uma escolha, as crianças, como no caso do evento que estamos analisando, se diferem porque suas histórias de vida, seus valores, seu horizonte social também são diversos, e é com eles que elas dialogam com o texto. Neste evento, os leitores se colocaram de formas diferentes, contrapondo opiniões (*eu acho que ela vai salvar / não vai não*), reagindo aos enunciados proferidos (*você acha que ela não vai perdoar?!*), explicando os motivos dos posicionamentos (*o porquinho é inocente / eu não acho que ela vai salvar porque ele comeu os bolinhos*). Nessa arena, cada enunciação - que como analisa Bakhtin (1988) é sempre uma resposta ao nosso interlocutor - provocou a que veio a seguir e cada um dos leitores foi construindo, nas diferentes vozes ouvidas, sua compreensão sobre o texto. Texto literário, onde sempre se encontram impressos valores éticos e visões de mundo. Interessante perceber que tanto Gláucia, como Natália, acham que Narizinho não perdoará Rabicó, não porque ele fugiu, motivo da personagem e que reflete os valores dela sobre o mundo, mas porque ele antes havia comido escondido quase todos os bolinhos e croquetes que Emília ganhara da rainha das abelhas (cena que acontece em um trecho anterior ao capítulo que ouviam neste dia). Talvez para estas leitoras, diferente da posição expressa por Narizinho, fugir não fosse um motivo para o porquinho receber tamanha punição, mas comer escondido sim. Como analisa Yunes (2009), *o universo do discurso deixa ver/ouvir diferentes vozes, animadas por distintas ideologias, que atravessam os textos e os falantes* (p. 32).

Ao longo de todos os eventos analisados nesta dissertação, tanto na Escola Municipal, como nas duas turmas do Colégio Pedro II, foi possível observar o diálogo que as crianças estabeleceram com diferentes obras lobatianas, se afetando por suas

leituras de diversas formas, mergulhando em seu universo imaginário e reelaborando o real porque, como analisam Yunes e Pondé (1988), *a leitura para a criança, bem mais que um meio de evasão ou de socialização, é um modo de representação do real. Desse modo, o texto ajuda-a a reelaborar o real, sob a forma de jogo ou ficção* (p. 41).

Porém, vimos também que os textos lobatianos chegaram às crianças através de mediações que, ao abrirem espaços para o diálogo, ao ampliarem as referências das crianças sobre os textos e sobre o mundo, ao ouvirem suas enunciações, foram determinantes para que elas interagissem com as obras, participando delas e construindo sentidos.

Finalizo as análises deste e dos demais eventos com as palavras de Yunes (2009): *a trama da leitura envolve autor, leitor e texto. O drama da leitura envolve o mediador, o aprendiz, os acervos. Sem mediadores, nem leitores, nem acervos sobreviverão* (p. 53). Dito isto, passemos às considerações finais desta pesquisa.

Considerações Finais

Emília sentou-se e escreveu:

“Acabo de contar as folhas de papel já escritas e vejo que são muitas. Vou parar. Este livro fica sendo o primeiro volume das minhas Memórias.”

LOBATO, Memórias da Emília, 2007, p. 88.

Assim como a boneca Emília, escrevo agora, não as minhas memórias, mas as considerações finais de dissertação e, ao contar suas páginas, também vejo que são muitas. Muitas ideias, muitas reflexões, muitas análises, muitas vozes que me ajudaram a tecer seus fios. Primeiro volume, talvez, de uma pesquisa que imagino ainda apontar para outros desdobramentos de estudos. Sentada, diante da tela branca, com uma emoção que cisma em escorrer por meu rosto, me pergunto: o que foi possível construir de conhecimentos a partir deste longo e intenso caminho percorrido? Longo e intenso caminho que também me alterou de diversas formas. Como aponta Freitas (2007), o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade de penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, *aprender e ressignificar-se no processo da pesquisa* (p. 28).

Lembrando-me dessas palavras, tomo o processo que vivenciei no mestrado, como uma estrada cheia de curvas e pontes, subidas e descidas: caminhos por vezes difíceis, com sol, com chuva, com neblina, mas também de prazer e descobertas. Estrada de aprendizados e experiências que me alteraram. Apesar de atuar na Educação há 25 anos, pude, a partir das leituras do mestrado, da interlocução com tantos sujeitos na universidade e nos campos de minha pesquisa, assim como com os trabalhos que produzi, me mover, ressignificando meu olhar sobre as possibilidades de leitura da obra de Monteiro Lobato, na escola de hoje. A imersão na escrita da dissertação, e que agora se aproxima de seu final, me provocou a pensar e a sentir de forma intensa a responsabilidade diante do que foi observado, vivenciado, conhecido e analisado e que nesse momento, no acabamento que pude dar, no texto que escrevi, expressa o posicionamento de minhas reflexões; nesse sentido, a escrita da dissertação é o lugar da minha assinatura. Como colocado no Capítulo I, Amorim (2006), ao se referir à teoria bakhtiniana, afirma que *assinatura em Bakhtin é algo que designa a singularidade do*

autor na relação de alteridade colocada por um dado contexto social. Ela é, ao mesmo tempo, originalidade e responsabilidade (p.101).

A obra de Lobato já foi analisada por inúmeros pesquisadores, sob as mais diversas abordagens e pelo olhar de variadas áreas do conhecimento, análises justificadas pela riqueza da obra em seus diferentes aspectos. Ao entrar no mestrado, também busquei um caminho para olhar para esta obra, analisando-a em questões referentes à infância e a leitura, assim como procurando observar como as crianças de hoje interagem com ela. Essa seria minha *originalidade*, mas também a minha *responsabilidade* pelo que foi construído.

O objetivo deste estudo foi analisar a obra infantil de Monteiro Lobato e suas relações com a infância e com a leitura: tanto no âmbito dela própria, como no diálogo com leitores/crianças do mundo contemporâneo. Para chegar a estes objetivos, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, além da revisão bibliográfica, contou com dois movimentos: a leitura da obra infantil de Monteiro Lobato para analisar as concepções de infância e de leitura que a perpassam – o que foi desenvolvido nos capítulos III, IV e parte do Capítulo II - e a pesquisa empírica para analisar a leitura da obra de Lobato na escola hoje – e que foi abordado no Capítulo V.

No que tange à pesquisa empírica, observar, ver e ouvir o que as crianças diziam a respeito das histórias de Lobato, lidas ou contadas pela professora, no Colégio Pedro II, ou por mim mesma, nas oficinas realizadas na escola municipal, anotar os diálogos que elas estabeleciam com essas histórias, debruçar-me sobre suas falas e gestos, tentando interpretá-las na busca de apreender os significados que produziam, agrupar estas percepções em coleções de eventos capazes de fazer sentido e, por fim, escrever um texto no qual as vozes das crianças entrassem em diálogo com muitas outras vozes na arquitetura do texto da pesquisa, foram grandes desafios ao longo de todo esse processo. Durante o tempo em que estive com as crianças, nos dois campos observados, procurei ser uma adulta atípica, tentando suspender meu olhar de adulta/professora para, dentro do possível, compreender, a partir das vozes das próprias crianças, as experiências que as histórias de Lobato lhes proporcionavam. Neste exercício de exotopia e vivência de alteridade, busquei ver as crianças como um *outro* capaz de produzir diferenças e significar a realidade.

Agora, ao final de todo esse percurso, quando *vou parar*, como disse a boneca Emília, parar e observar o que a pesquisa pôde evidenciar, dentro de seus limites, a respeito do encontro das crianças de hoje com a literatura de Monteiro Lobato e também a respeito

da própria obra, ao analisá-la por dentro, nas questões de infância e de leitura, indago: o que foi possível construir de reflexões sobre tais conceitos?

Assim, no Capítulo II, procurei entender a obra lobatiana como um clássico da literatura infantil brasileira, problematizando o lugar da tradição literária na heterogeneidade da produção literária do século XXI e sua leitura na escola, um dos espaços para o acesso e a democratização de bens culturais construídos pela humanidade. Um clássico é capaz de deixar rastros e marcas na experiência dos leitores, conforme discutimos nas vozes de Ítalo Calvino, Witaker Penteado, Eliane Debus e Ana Maria Machado: como observado, a obra de Lobato apresenta características inovadoras que a diferenciaram de obras de sua época, principalmente na maneira de escrever para as crianças e de falar sobre elas, abrindo um mundo de possibilidades de interação para os leitores. Discutindo diferentes temas, respeitando o imaginário infantil e apostando na capacidade crítica das crianças, a obra deixou marcas na cultura e em muitos leitores, como visto no capítulo citado. Nesta parte, também procuramos abordar alguns critérios que, no olhar de diferentes especialistas, trazem qualidade à literatura infantil: texto polifônico, densidade de enredos, personagens paradoxais, utilização de recursos linguísticos, apropriação da linguagem cotidiana, atuação do narrador que permite ao leitor refletir sobre o mundo do texto e sobre o seu próprio – e que são características encontradas nos textos de Monteiro Lobato. Texto literário, que não se propõe a moralizar leitores, mas que é aberto à suas interpretações.

Pensando a leitura literária como meio de promover aos leitores crianças a vivência da alteridade, o adentrar em tempos e espaços diversos, o dialogar com o mundo e, nessa experiência, poder construir sentidos para o que é lido, defendemos e justificamos, ao longo deste e dos demais capítulos, a leitura lobatiana no contexto escolar. Nesta parte da dissertação, ainda trouxemos para discussão a possibilidade de se trabalhar com alguns textos de Monteiro Lobato que, mesmo que aos olhos de alguns leitores revelem elementos preconceituosos ou politicamente incorretos, podem, no trabalho da formação de leitores na escola, cuja mediação é ponto importante, abrir-se ao diálogo com as crianças, ampliando sua visão de mundo e contribuindo para sua formação crítica.

No Capítulo III, adentramos a obra de Lobato para analisar mais de perto a concepção e a representação da infância perceptível nos textos. Com os estudos de Bakhtin (1926), compreendemos que em toda obra literária há um ouvinte/leitor participante dela, que é intrínseco à obra, e que revela a concepção de infância de seu criador.

Lobato escreve intuindo um leitor que ele acredita ter possibilidades de dialogar com seus textos e não apenas receber sua mensagem, compreendê-la e copiá-la. Acredita num leitor imaginativo, inserido na cultura e capaz de produzir significados a partir daquilo que lê. Por isso, como problematizamos na dissertação, ao analisar cada produção literária caberá sempre indagar com que julgamento de valor o autor constrói seus personagens em correlação com este ouvinte/leitor infantil.

Em nossas análises sobre a infância na obra, observamos que as principais personagens lobatianas são crianças livres que imaginam, trocam ideias, resolvem problemas, criando e recriando o universo a sua volta. São sujeitos ativos, criadores, constituídos na cultura e produtores de cultura e, com os quais, as crianças leitoras, no processo de interação texto/leitor, rapidamente se identificam. A concepção de infância lobatiana se difere, como também analisamos neste capítulo, de concepções que enxergavam e talvez ainda enxerguem a criança como uma folha em branco a ser preenchida com determinados valores e a infância apenas como tempo de preparo para o mundo adulto.

No Capítulo III, também procuramos analisar a infância em Lobato à luz da filosofia de Walter Benjamin: em seus escritos, o filósofo dá voz à criança plenamente inserida na cultura, concebendo a infância como tempo de construção de um mundo próprio, por vezes, imerso no imaginário, mas inserido num mundo maior, como observamos nos fragmentos analisados. Nas análises da obra lobatiana, encontramos essa criança imersa no imaginário e que, a partir dele e com ele, dialoga com o mundo real, ressignificando-o. A valorização e o respeito pelo imaginário infantil marca a concepção de infância do autor e é também perceptível, nas tramas das histórias, no acolhimento das personagens adultas do Sítio para com esse mundo próprio das crianças: a imaginação é a mola mestra das aventuras empreendidas pelas personagens infantis - com ela se vai a qualquer lugar e a qualquer tempo, com ela se criam novas histórias, brinquedos e brincadeiras, com ela é possível interferir e subverter a ordem do mundo, interrogando-o, interpretando-o, conhecendo-o e reinventando-o, como percebemos nas análises de diferentes cenas da obra e que nos coloca a pensar em como as crianças, no mundo real, também pela imaginação e pelo brincar, reinterpretam e buscam dar sentidos ao universo no qual estão inseridas.

Importante ainda retomar, nesse momento conclusivo da dissertação, as observações e análises que procuramos desenvolver sobre outro aspecto que perpassa igualmente a concepção lobatiana de infância: o investimento num ideal de criança,

capaz de se apropriar de todo tipo de conhecimento que leve a uma postura mais crítica diante do mundo. Como analisamos, em diálogo com diferentes especialistas da obra, Lobato possuía uma espécie de projeto político e ideológico: influir na formação de um Brasil melhor através das crianças. Nesse sentido, todas as personagens crianças representam este ideal do autor, apresentando comportamentos valorizados por ele, como o desejo de aprender e a iniciativa, a criatividade e a inteligência para resolver problemas: são crianças que estão sempre prontas para lidar crítica e democraticamente com o mundo. Das personagens infantis, a boneca Emília, de acordo com nossas análises, talvez seja a mais complexa delas, incorporando não só as características valorizadas por Lobato ou pela sociedade, como também, por estar livre das obrigações impostas pela educação à criança, alguns de seus possíveis “defeitos”, como ser egoísta, mal criada, etc.

Na obra de Lobato, encontraremos sempre a criança inserida cultural e socialmente no mundo, ora com maior liberdade para criar, ora mais associada à ideia de receber conhecimentos, porém, não sem interrogá-los. Imaginar, brincar e aprender são experiências que andam juntas na criação lobatiana e que atravessam a concepção de infância do autor. Lembrando ainda que esse brincar, como analisado neste capítulo, é fortemente alimentado pelas lembranças que as personagens/ouvintes/leitoras guardam das histórias que ouvem: a imaginação das personagens, de acordo com as considerações tecidas neste trabalho, é desenvolvida também pela experiência que elas estabelecem com o universo literário. Formar leitores fazia parte dos projetos do autor em relação às crianças. Uma de suas estratégias para alcançar tal objetivo era exemplificar com suas personagens que tipo de leitura ele considerava ideal para que o leitor aproveitasse o que há de melhor no ato de ler, como compreendemos a partir da pesquisa de Martins (2004): envolver-se com as histórias, imaginar cenários e sonhos, viajar através das narrativas, modificar o percurso da própria vida a partir do texto. Algumas destas questões foram observadas no Capítulo III e continuaram a ser objeto de estudo no capítulo que o seguiu.

Assim, no Capítulo IV, nos voltamos para as questões da formação do leitor no universo da obra, destacando para análise variados trechos que encenam a leitura compartilhada e a interação das personagens/leitoras com os textos. Nesse sentido, muito nos interessou observar, a partir das práticas de leitura presentes no universo do Picapau Amarelo e das estratégias de mediação da leitura literária desenvolvidas por Dona Benta para aproximar seus ouvintes dos livros, como estes entram em

interlocução com as histórias que ouvem, construindo sentidos e dialogando com o mundo. Ao se debruçar sobre tais questões, a pesquisa procurou pistas para problematizar a formação do leitor também no contexto escolar, trazendo para o debate reflexões sobre os modos de ler das crianças e sobre estratégias de mediação da leitura literária. Assim, ao analisarmos como as personagens do Sítio participam ativamente da leitura/escuta das fábulas, refletindo sobre elas, trocando impressões, concordando, discordando, emitindo pontos de vista, construindo críticas e, assim, enriquecendo seus olhares sobre a leitura feita, compreendemos que este é um movimento, um modo de ler, que os leitores reais podem também experimentar quando se encontram com a literatura e com outros interlocutores, na escola: o espaço para o diálogo entre diferentes sujeitos permite a construção e a ampliação de significados sobre o que foi lido, contribuindo ainda para o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor.

Também na análise de passagens da obra que encenam a leitura, observamos o lugar da experiente leitora Dona Benta, iniciadora dos netos no universo da leitura e que, além de promover o acesso ao livro de diferentes formas, desenvolve também variadas estratégias de mediação nos momentos em que compartilha a leitura literária com seus ouvintes. Nesse sentido lê em voz alta, explorando recursos de voz, entonações etc., lê em capítulos, provoca o diálogo com os leitores, considerando suas colocações e também expressando as suas, amplia informações sobre os temas das histórias narradas e sobre a própria linguagem literária, aponta a verossimilhança entre seus ouvintes e as personagens das histórias que narra, promovendo experiências de identificação, faz referências a diversas obras literárias – modernas e clássicas, adapta a linguagem quando necessário e reconta, adaptando oralmente, algumas narrativas que considera ainda não estarem ao alcance da leitura integral e autônoma de seus ouvintes/leitores. As estratégias de mediação da personagem contribuem para que as crianças/personagens, no universo da obra, vivenciem o ato de ler, mergulhando e dialogando com as histórias ouvidas – ora através da interação verbal, ora de corpo inteiro, “entrando” na vida das personagens fictícias e experimentando seus modos de ser e de estar no mundo.

Todas estas questões se relacionam com o ato de ler e com a vivência da leitura literária também no universo escolar. Com certeza, Dona Benta não se equivale a um a professora, pois o contexto familiar em que narra histórias se difere do escolar. Mas, a partir das questões que envolvem a leitura e sua mediação na obra, analisadas por este estudo, tivemos a oportunidade de problematizar questões que envolvem a formação do

leitor nas escolas. Entre elas, a inter-relação entre oralidade e escrita no trabalho com a leitura literária, junto a crianças das séries iniciais do Ensino no Fundamental - importante diferenciar a atividade de ler e a de contar histórias, compreendendo o que cada uma delas traz para a experiência dos leitores em formação; a reflexão sobre a leitura literária como uma atividade intelectual relativa à linguagem, organizada de forma diferente da oral – a criança não precisa ter contato apenas com textos colados na oralidade e/ou limitados à realidade imediata dela, pela escuta ela pode ter acesso ao mundo da escrita; a possibilidade da escola de ampliar o repertório cultural dos alunos, também apresentando e compartilhando com eles obras clássicas; a atenção para as estratégias de mediação da leitura, no intuito de promover a aproximação entre textos e leitores, inclusive textos de maior densidade temática e de elaboração da linguagem; e também para a atuação do narrador/leitor/contador de histórias no sentido de não ficar explicando e traduzindo tudo para os leitores, deixando espaços para que estes indaguem sobre o texto, se for o caso; importante ainda atentar para os modos de ler das crianças – suas formas de interpretar e imprimir sentidos ao que leem, em alguns aspectos, se difere das formas adultas de ler. Assim, o Capítulo IV, que partiu das reflexões sobre o encontro entre texto/leitor/mediador no âmbito da obra, acabou nos permitindo discutir caminhos para a reflexão destas mesmas questões no contexto escolar. Tais reflexões adentraram também as análises dos eventos observados nos dois trabalhos de campo da pesquisa, quando procuramos compreender como acontece a interação de crianças de hoje com a obra de Lobato, um clássico da literatura infantil brasileira.

Por que ler? Por que ler literatura? Por que ler literatura na escola? Por que ler a literatura de Lobato na escola? Estas foram perguntas que me fiz ao iniciar esta pesquisa. Há diferentes modos de entender o que é ler, mas, neste estudo, procurei abordar a leitura enquanto experiência que permanece no leitor, engendrando reflexões para além do momento em que acontece, abrindo espaços de interrogação, de imaginação e de encontros com diferentes realidades, contribuindo para sua formação. Considerando a escola como espaço de formação de leitores e o contexto escolar como grande colaborador para o acesso das crianças à leitura literária, um de meus interesses de pesquisa foi o de voltar o olhar para o encontro entre os leitores de hoje e a obra lobatiana, na escola: como a obra infantil de Monteiro Lobato, escrita entre os anos 1920 e 1940, e referência de inovação e qualidade na literatura infantil brasileira, é lida e ressignificada por crianças de hoje no contexto escolar? É possível ler Lobato com as

crianças da atualidade? Que formas, além da leitura literária, propiciam às crianças de hoje acesso à obra deste autor? O que aproxima e/ou afasta as crianças dos textos lobatianos? Partindo destas questões adentrei dois diferentes campos de pesquisa e, após as análises dos eventos, desenvolvidas no Capítulo V, acredito poder apresentar algumas conclusões e tentativas de resposta sobre as possibilidades de encontros entre textos de Lobato e as crianças de hoje. Que diálogos, ampliações e experiências, a leitura de Lobato pôde provocar nas crianças? Vale ressaltar que as observações na pesquisa empírica foram realizadas em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nas quais, na maior parte das vezes, a interação das crianças com a obra, aconteceu de forma mediada pela leitura de um adulto. Passemos então as considerações que foram possíveis tecer.

1- Quanto ao diálogo das crianças com as obras lobatianas: como as crianças interagiram com as obras lobatianas lidas/ouvidas? Como buscaram construir sentidos para essas leituras?

1.1- Modos de ler:

Lendo de corpo inteiro - ao observar as interações das crianças com algumas obras lobatianas, chamou atenção, principalmente nas turmas de 1º e 2º anos, a maneira como elas responderam aos textos, lendo também com o corpo. Nos casos observados eram as obras *Caçadas de Pedrinho*, *O Saci* e *Reinações de Narizinho* – narrativas recheadas de fantasias, aventuras e emoções e que despertaram o interesse das crianças. Ao se sentirem provocadas por estas histórias, mergulhando no seu universo imaginário, buscaram compreendê-las mimetizando os gestos das personagens, assemelhando-se momentaneamente a elas ou, num movimento semelhante, só que com uma separação mais clara entre eu-outro, anunciando e vivendo a empatia simpática com a personagem, revivendo de maneira própria as ações empreendidas por ela. Importante reconhecer que esta é uma forma que crianças desta idade (6/7 anos) encontram para imprimir sentido àquilo que leem. Também é importante perceber como histórias que envolvem situações imaginárias e aventureiras afetam as crianças desta faixa etária, provocando-as a experimentar diferentes sentimentos e imaginar possibilidades de lidar com o mundo.

Lendo com a TV - outro modo de ler obras lobatianas que chamou a atenção foi a leitura atravessada pela experiência da televisão: diversas vezes, as crianças faziam

referências, durante a leitura ou escuta de livros, a elementos e diferenças que conheciam da experiência com as adaptações televisivas. Por outro lado, ao assistirem a adaptações televisivas faziam alusão a elementos que tinham ouvido na leitura dos livros e que não apareciam na TV. A pesquisa também evidenciou que, ao assistirem aos vídeos das histórias, as crianças buscavam repetir o que haviam sentido na leitura, esperando ansiosamente pelas partes que as tinham mobilizado na leitura do livro aparecerem na tela da tv. Repetir os percursos das personagens significava para as crianças reelaborarem os sentidos atribuídos por elas à leitura. As relações que as crianças estabeleceram entre o texto literário e os episódios televisivos evidenciou uma ampliação dos sentidos atribuídos. Diferentes suportes e linguagens possibilitaram interlocuções e comparação entre o texto original e o adaptado, forma e conteúdo, conferindo às crianças a oportunidade de fazerem análises e críticas.

Leitura com e para os pares – estes modos de ler foram observados na turma de 3º ano, na qual as crianças já possuíam certa autonomia de leitura. Foi possível perceber que a obra apresentou algumas dificuldades de compreensão para estas crianças – palavras desconhecidas e estrutura textual do texto que liam: diferentes leitores não reconheceram a forma como o texto de *Histórias de Tia Nastácia* fora organizado pelo autor - com uma história, seguida de comentários das personagens do Sítio -, precisando da mediação da professora para compreender este aspecto desta obra lobatiana. A passagem de leitor ouvinte para leitor autônomo e para o leitor que pode ser também um leitor/narrador (que lê para seus pares) é um trabalho que a escola pode e deve desenvolver aos poucos, propiciando acesso tanto à escuta, quanto à leitura de textos literários. A pesquisa evidenciou que as crianças desta turma ainda estavam vivenciando o processo de apropriação do texto escrito, seja na sua compreensão, seja na sua leitura/narração oral.

1.2- Negociação e produção de sentidos:

A pesquisa evidenciou que as crianças, desde o 1º ano, ao entrarem em contato com textos lobatianos procuraram compreendê-los, negociando sentidos com os demais interlocutores, também através da interação verbal. E, ao interrogarem o texto, interrogam o mundo e a sociedade na qual estão inseridos. Como compreendemos com Yunes (2009), o ato de leitura se dá na interação leitor/texto, pessoa/mundo. A obra de Lobato, escrita numa outra época, traz suas marcas históricas e culturais, assim como

seus valores éticos. Por terem tido a oportunidade de dialogar com e sobre os textos, as crianças, em interlocução com diferentes leitores, confrontaram informações, afirmaram posicionamentos sociais, ampliando suas visões de mundo.

1.2 - Produção de sentidos a partir de recriações:

A pesquisa também confirmou o quanto a produção de sentidos a respeito do texto lido continua nas apropriações e recriações das crianças, seja de forma individual ou coletiva. Nas observações que fizemos, foi perceptível a maneira como os textos lobatianos lidos nos dois campos da pesquisa provocaram o imaginário das crianças, levando-as a querer continuar as narrativas nos desenhos e brincadeiras que realizaram, no tempo que se abriu após a leitura dos textos. É preciso tempo para que a narrativa seja apropriada, tempo para se trocar e tecer experiências. As crianças, nesse tempo que dá após as leituras, continuam imprimindo sentidos às histórias, refazendo-as e tornando-se suas co-autoras. Nesse movimento, também conversaram com outras histórias que conheciam, trazendo-as para o diálogo.

1.4- Diálogo com os textos a partir da linguagem:

As crianças se sentiram provocadas, por diversos motivos, pela linguagem utilizada pelo autor. Determinadas palavras e recursos linguísticos usados por Lobato também representaram para elas entradas no texto: a linguagem coloquial, o uso de expressões populares e onomatopeias, ou palavras carregadas de sentidos ideológicos (como a palavra preta) são alguns dos exemplos que também contribuíram para que as crianças, no ato da leitura, formulassem significados. Questão que aponta para a problematização que fizemos sobre as diferenças entre contar ou ler um texto. A leitura do texto, tal qual foi organizado pelo autor – no ritmo criado pela escrita, nas sonoridades das palavras, nos efeitos que elas podem provocar - mobiliza o leitor de forma diferente do que quando ele se encontra com um reconto oral adaptado – o qual, na sua especificidade de expressão, nem sempre atentar-se-á para a linguagem criada pelo escritor, mantendo-se fiel apenas aos acontecimentos da narrativa.

1.5 - Diálogo com os textos a partir da identificação com as personagens:

A pesquisa deixou claro que uma das coisas que mais aproximou as crianças dos textos lobatianos foi a identificação com as personagens das narrativas, principalmente

as personagens infantis ou as que mimetizam seus comportamentos (como o Rabicó, o Visconde e a própria Emília). As crianças entravam em empatia com as personagens, vestindo suas máscaras e experimentando suas emoções, dilemas e atitudes. Nesse movimento, experimentaram e conheceram também sentimentos, valores e situações nem sempre possíveis de serem vividos na vida real. Nesse movimento de alteridade, dialogaram com o texto e com o mundo, ampliando seus sentidos sobre eles.

1.6 – Diálogo com o texto a partir das ilustrações:

A leitura das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental passa pelo imaginar, pelo sentir, mas também pelo ver e pelo apreciar. A partir do contato com edições ilustradas da obra de Monteiro Lobato, foi possível observar o quanto as crianças se sentiram provocadas por elas. As ilustrações trazem sentidos para o texto literário e as crianças, em interlocução com elas, podem recriar estes sentidos, também construindo outros, como aconteceu nos dois campos observados. Mas o diálogo entre texto verbal e texto visual pode ser mais ou menos polifônico, propor mais ou menos possibilidades de leituras. A obra de Lobato já foi editada diversas vezes, tendo sido ilustrada de diferentes formas, por isso, em se tratando do encontro de crianças desta idade, que buscam interpretar o texto literário também por suas imagens, é importante atentar para a escolha da edição que será compartilhada com os leitores.

2- Quanto à leitura mediada: o que ler da vasta obra lobatiana? Que mediações ampliam a compreensão dos leitores?

Apesar da pesquisa não ter se proposto a analisar isoladamente a mediação do professor, esta foi uma questão que se mostrou muito importante para compreender a interação das crianças de hoje com obras lobatianas. Principalmente porque só foi possível observar a leitura de textos de Lobato junto a crianças de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Assim, a maior parte dos encontros entre os leitores e as obras aconteceu mediada pela leitura de um adulto: na Escola Municipal, eu mesma conduzi as oficinas, realizando as leituras oralmente e mediando o encontro delas com as crianças, através de diferentes estratégias; No Colégio Pedro II, as leituras foram sempre mediadas pela professora Joyce, que também se utilizou de várias estratégias, tanto para ler/contar as histórias, como para abrir espaços para a interlocução das crianças.

2.1 – A escolha da obra:

Na vasta produção lobatiana, conforme aponta Ceccantini (2011), é preciso saber escolher, pois há obras que estão muito comprometidas com questões históricas da época do autor e, talvez, tenham por isso “envelhecido”, e/ou com *propósitos pedagógicos ostensivos* (p.157). Em contrapartida defende que há obras que apresentam plenas condições de leitura na atualidade, apesar da linguagem se distanciar um pouco da que é mais empregada hoje e da extensão dos textos, se comparados às narrativas curtas que circulam atualmente de forma mais frequente. Dentre as obras que se destacam, estão aquelas nas quais a imaginação, a aventura e o lúdico prevalecem – *Reinações de Narizinho, Caçadas de Pedrinho, O Saci, Histórias de Tia Nastácia, Dom Quixote da Crianças, Memórias da Emília, O Minotauro, Os Doze Trabalhos de Hércules, Peter Pan e Fábulas*. Nos dois campos da pesquisa, observamos que as obras escolhidas para serem compartilhadas com as crianças estão entre as que Ceccantini listou e, de fato, mobilizaram os leitores de diferentes maneiras, como as análises apontaram.

2.2 - O planejamento do mediador:

A pesquisa, ao olhar também para a atuação dos mediadores, aponta a importância do planejamento da leitura, no sentido de conhecer bem a obra que será lida, conversando antes com as crianças sobre aquele universo que será lido e decidindo, anteriormente ao momento do encontro com as crianças, que partes dos textos serão lidas inteiras e que partes poderão ser adaptadas, se for esta a opção e/ou necessidade. Caso contrário, o momento da fruição da leitura pode ficar muito quebrado e causar desinteresse nos ouvintes. Preparar o espaço para a realização da leitura se mostrou fundamental: por se tratar de uma obra clássica, as mediadoras, em ambos os campos, sempre colocavam à disposição das crianças o livro que seria lido, em suas diversas edições, para que, durante e após a leitura, as crianças pudessem recorrer a elas. Trazer representações das personagens e cenários das histórias (desenhos, bonecos, adereços) ambientaram os espaços e foram também importantes para a entrada das crianças nas leituras, principalmente as de 1º e 2º anos. Planejar o que se imagina poder ser discutido com as crianças a partir do que foi lido faz parte do trabalho do mediador, embora, principalmente, ele precise estar aberto às questões que surjam das crianças, a partir do

que a leitura possa ter provocado nelas, em termos de indagações, dúvidas, impressões, etc.

2.3 – A mediação dialógica: antes, durante e depois da leitura.

A pesquisa evidenciou a importância de uma mediação dialógica para ampliar a compreensão dos leitores sobre o que está sendo lido: antes, durante e depois da leitura é importante conversar com os leitores sobre as situações que se apresentam nas narrativas - indagar, questionar, provocar reflexões, reafirmar, deixar em aberto ou ampliar hipóteses levantadas por eles, provocá-los a se colocar, trazer informações sobre o contexto histórico das obras e sobre sutilezas do texto literário, nem sempre percebidas pelo leitor - ambiguidades, elementos da estrutura narrativa, linguagem, referências a outros textos etc. -, retomar pontos da leitura conduzindo conversas sobre ela. Nesse sentido, como analisamos em diferentes eventos, atentar para os tipos de perguntas que podem ser feitas – verificativas, subjetivas, reflexivas, avaliativas – e o que cada uma delas pode proporcionar ao leitor em termos da ampliação de sua compreensão e da construção de sentidos sobre o texto e sobre o mundo. Nas rodas de conversas, é importante que as perguntas provoquem a volta dos leitores ao texto, levando-os a argumentação e ao confronto de opiniões. Além da interação verbal, é importante que o mediador ofereça espaços para as recriações das crianças, quando, através de desenhos, dramatizações e brincadeiras, que por vezes ocorrem apenas entre os pares, elas possam continuar dialogando e encontrando sentidos para as histórias lidas.

2.4- Estratégias para contar/ler histórias: modos de ler *para* e *com* as crianças

De acordo com Travassos (2008), ao ler/contar uma história o mediador empresta suas emoções, suas voz, seus olhares e sensações para cada um de seus momentos, para cada um de seus personagens, precisando demonstrar ter intimidade com o que está lendo - saboreando as palavras, descobrindo o ritmo e outras nuances do texto - e revelando seus segredos e surpresas aos ouvintes: *poderia dizer que o bom leitor de histórias é aquele que compartilha esse momento com seus alunos, que curte o que está lendo, que vibra e se emociona com os personagens, que faz suas próprias descobertas e, assim como os ouvintes, mergulha num universo desconhecido e sai dele com experiências novas* (p.33). Para isso é preciso entrega, é preciso estar com as crianças, conseguindo vê-las e ouvi-las no momento de interação com a história que está

sendo lida, mas também é preciso pensar em estratégias que possam contribuir para este mergulho coletivo. Destaco algumas que fizeram parte das leituras das obras lobatianas nos dois campos da pesquisa e que se mostraram significativas para promover o encontro e o diálogo das crianças com obras de Monteiro Lobato:

Ler em voz alta: explorar as entonações do texto, suas pausas, seus suspenses, seu humor, as vozes dos personagens etc.

Ler em capítulos: como os textos de Lobato são longos, ler em capítulos não cansa a criança e provoca a curiosidade pela continuidade da leitura.

Ler fazendo gestos: fazer gestos que reinterpretem a emoção, a sensação ou situação em que se encontra o personagem pode, por vezes, ajudar o leitor/ouvinte a mergulhar na história e experimentar o mesmo que o personagem está vivendo.

Ler mostrando as ilustrações: as ilustrações podem significar novas entradas nos textos, provocando a curiosidade do leitor/ouvinte e/ou ressignificando o que foi ouvido na leitura do texto.

Ler, perguntar e anunciar: o que será que vai acontecer agora? Será que eles vão se salvar? Agora vai acontecer uma parte muito legal! – perguntas e comentários como esses podem contribuir para manter a curiosidade e a atenção do leitor/ouvinte, além de possibilitar a troca entre os leitores a respeito de como estão compreendendo aquela leitura.

Ler partes do texto e adaptar outras: esta foi uma estratégia usada nos dois campos observados para se conduzir as narrativas lobatianas até o final, principalmente com as crianças de 1º e 2º anos, cujo tempo de atenção ainda não era tão grande. É importante ler trechos inteiros da obra, da forma como o autor escreveu, pois isso permite à criança entrar em contato com a língua escrita, diferente da oral. Como coloca Amarilha (1997), *quando se lê para a criança estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita* (p. 57). Nos dois campos observados, as mediadoras leram partes inteiras dos textos, tal qual esta escrito, mobilizando as crianças não só pelos acontecimentos narrados, mas pela linguagem utilizada pelo autor. No entanto, diante de um texto muito longo, a estratégia de alternar a leitura de partes, com a adaptação oralizada de outras, se mostrou produtivo para a interação das crianças de 1º e 2º anos com a obra, proporcionando a elas um primeiro encontro com a literatura de Lobato.

Ampliar a compreensão dos ouvintes/leitores sobre elementos de outra época ou ambiente: trazer imagens; ilustrações, adereços etc., para também compor o momento da leitura, pode contribuir para a percepção e compreensão das crianças a respeito de elementos desconhecidos delas, ajudando-as a mergulhar no universo da história. Mas há que se ter cuidado para que não haja excesso de elementos, pois estes podem, de certa forma, tirar a atenção das crianças da escuta do texto.

Ler dramatizando: ler o texto e ao mesmo tempo convocar as crianças para o vivenciarem teatralmente, também se mostrou significativo para as crianças de 1º e 2º anos que, ao mesmo tempo em que acompanham a história pela escuta, experimentam as situações vividas pelas personagens com o corpo, mergulhando e descobrindo a narrativa também dessa maneira.

Os tópicos acima destacados não são regras de como devem ser lidos os textos lobatianos nas escolas, mas apontam caminhos possíveis para favorecer o encontro de crianças de hoje (ainda com pouca autonomia de leitura) com a obra de Monteiro Lobato. A pesquisa mostrou encontros iniciais com os textos do autor e que talvez possam abrir caminhos para leituras futuras da obra, uma vez que tenham acontecido, nesses primeiros momentos, de forma atraente e significativa, afetando os leitores, convidando-os a participação e proporcionando-lhes diferentes experiências, como vimos acontecer. Essas primeiras leituras poderiam ser compreendidas, como colocou Machado (2002), como um convite para a posterior exploração de um território muito rico, *já então na fase das leituras por conta própria* (p. 12 e 13).

O intuito deste estudo foi também observar a interação de crianças de hoje, já mais fluentes na leitura, com a obra, procurando outras pistas que pudessem problematizar a leitura deste clássico da literatura infantil brasileira na escola atual, no processo de formação dos leitores. Diante de alguns limites impostos pelo próprio campo, porém, estes caminhos não puderam ser investigados, mas poderão ser resgatados e desenvolvidos em pesquisas futuras.

Ao longo de todo esse trabalho fui movida pelo desejo de refletir sobre a possibilidade da leitura da obra de Lobato com crianças da atualidade. Que diálogos, ampliações e experiências, ela pode provocar nos leitores do século XXI? Porém, um dos focos do trabalho foi tentar compreender tais questões tendo a escola como espaço mediador para esse possível encontro. No nosso entendimento, a escola é um dos mais importantes contextos para o acesso das crianças à leitura, no nosso país. Espaço que

pode promover o intercâmbio de experiências entre diferentes sujeitos. Espaço para o ensino da leitura, para a ampliação do repertório cultural dos alunos e para a formação de sujeitos leitores capazes de pensar e ressignificar o mundo. A literatura, cuja linguagem instaura realidades, reinventa o mundo, explora os sentidos e pode gerar, a cada leitura, diferentes significações para o leitor, vem a ser um importante elemento para a constituição e formação dos sujeitos. A experiência com ela pode provocar e deslocar o leitor de sua forma de ver e sentir o outro, permitindo a descoberta de si próprio e do outro. Mas que textos formam e transformam os sujeitos, colocando-os em interlocução com o mundo? Que textos literários, nesse sentido, a escola pode apresentar e compartilhar com as crianças?

A obra de Monteiro Lobato deixou rastros na cultura brasileira e marcas na experiência de leitores de diferentes gerações, influenciando nos seus modos de ser e de estar no mundo, tornando-se um clássico e uma grande referência de inovação e qualidade na nossa literatura infantil. Sua leitura na escola de hoje pode promover seu encontro com as novas gerações. Não apenas para garantir a elas o acesso a bens culturais construídos historicamente, preservando algo criado no passado, mas para que, no diálogo com eles, os novos leitores possam significar o próprio presente e projetar o futuro, formando-se e transformando-se constantemente.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

ACIOLI, Socorro. **Aula de leitura com Monteiro Lobato**. São Paulo: Biruta, 2012.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O compromisso de fazer literatura para crianças e jovens**. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2011.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Literatura e formação de leitores na escola**. In: Paiva, Aparecida (org.). **Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 89-106.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDRADE, Ludmila Thomé, CORSINO, Patrícia. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental**: o instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA, et all. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007. p.79-92.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato**: furacão na Botocúndia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2000.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; Voloshinov, V. N. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. 1926.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. I**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras Escolhidas vol. II**. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p.191-200.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências**. Programa de Pós Graduação em Teoria Literária. Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. UNICAMP, 1999.

BORBA, Angela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura**. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil – Cotidiano e Políticas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. SEB/MEC. Publicação eletrônica. Salto para o Futuro. **Série Letramento e Leitura da Literatura**. Ano XII, s/n, p. 2, 2003. (Consultoria: Cecília Aldigueri Goulart, Eleonora Cretton Abilio e Margareth Silva de Mattos).

BRENMAN, Ilan. **A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A criança não é tola**. In: PAULINO, Graça (org.). **O Jogo do Livro**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

CABRAL, Márcia. **Infância: apontamentos sobre experiência e formação**. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (orgs.). **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASCUDO, Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CASTRO, Lucia Rabello. **Conhecer, transformar (-se) e aprender**: pesquisando com crianças e jovens). In: **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET Vera Lopes (orgs). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CATINARI, Antonella Flavia. **MONTEIRO LOBATO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEDISCIPLINAR**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. UFRJ: 2006.

CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro**: obra infantil. São Paulo, Editora Unesp, 2008.

_____. **Para fora da canastra**: Monteiro Lobato na formação de (bons) leitores. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. **Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30**. In: COELHO, Lígia M. C. da C. e CAVALIERI, Ana Maria V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

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

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. *Educação e Sociedade*, v.26, n.91. Campinas, maio/ago.2005.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e escola**: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ, LEDUC. 2009.

_____. **Literatura infantil: as crianças e as leituras**. Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009a.

_____. **Infância e linguagem em Walter Benjamin**: reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2009b.

_____. **Literatura e Infância:** Reflexões e Questões. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos. Niterói, RJ: UFF: 2010.

_____. **Literatura na educação infantil:** possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010a, p. 183-204.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos:** algumas considerações para pensar o currículo. Revista Presente. Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica. Ano 18, nº 1. Salvador: CEAP. Abril de 2010b.

_____. **Linguagem e Sentido na Educação Infantil:** Uma Homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós. In: Edição Especial Linguagem e sentido na educação infantil: Uma Homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós. Ano XXII - Boletim 7 - Outubro 2012. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14325507-EELinguagemesentido.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

CORSINO, Patrícia; SILVA, Rosita Mattos. **O que cabe num livro?** Pensando a leitura literária de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Texto apresentado e publicado nos Anais do Congresso Jogo do Livro. Belo Horizonte, 2011.

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

COSSON, Rildo. **O espaço da Literatura na sala de aula.** In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 55-68.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Memórias de Emília, de Monteiro Lobato:** Uma Reflexão sobre a Linguagem. In: FILHO José Nicolau Gregorin; PINA Patricia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

_____. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido.** Santa Catarina: Editora Univali, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Manuela. **“Ela é nossa prisioneira!”** – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1524/1133>. Acesso em janeiro de 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural.** In: RAMOS, Bruna Sola; FREITAS, Maria Teresa de Assunção (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologia em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação apresenta.** Conferência apresentada no I EBBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos. Juiz de Fora: UFJF. 4 a 6 de novembro de 2011.

_____. **A perspectiva sócio-histórica:** uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa.** Cortez Editora; São Paulo: 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores.** Conferência apresentada no I EBBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos. Juiz de Fora: UFJF. 4 a 6 de novembro de 2011.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado:** discutindo a base teórico-metodológica do estudo. 28ª reunião da ANPED. GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. 2005. RBE.

_____. **Alfabetização e letramento:** os processos e o lugar da literatura. In: PAIVA, et all. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007, p. 57-67.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem:** entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aracy Martins *et. al* (orgs). **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Daniela; MATTOS, Nazareth Salutto. **Literatura na Educação Infantil: crianças, experiência e linguagem.** Texto apresentado e publicado nos Anais do Congresso Jogo do Livro. UFMG: Belo Horizonte, 2011.

JOSÉ, Elias. **Pequeno Dicionário Poético Humorístico.** São Paulo: Paulinas, 2006.

KRAMER, Sonia. **Crianças e adultos em diferentes contextos:** desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. Revista Virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, nº1, outubro de 2005.

_____. **Leitura, experiência e formação.** Cursos da Casa da leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009, p. 32-39.

KUPSTAS. Marcia. **Monteiro Lobato.** São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – Histórias e Histórias.** São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato.** Unicamp: Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. 1998.

_____. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. **Negros e Negras em Monteiro Lobato.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et. al. **Lendo e escrevendo Lobato.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P. 65-82.

_____. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida.** São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **A linguagem na e da literatura infantil de Monteiro Lobato.** In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil.** São Paulo, Editora Unesp, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Geografia de Dona Benta.** São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. **A Barca de Gleyre.** São Paulo: Brasiliense, 1961(vol. 2).

_____. **Histórias de Tia Nastácia.** São Paulo: Brasiliense, 1964.

_____. **E era onça mesmo!** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O Saci.** São Paulo: Editora Globo, 2007.

_____. **Memórias da Emília.** São Paulo: Editora Globo, 2007a.

_____. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Editora Globo, 2007b (vol. 1).

_____. **Reinações de Narizinho.** São Paulo: Editora Globo, 2007c (vol.2).

_____. **Viagem ao Céu.** São Paulo: Editora Globo, 2007d.

_____. **Urupês.** São Paulo: Editora Globo, 2007e.

_____. **Fábulas.** São Paulo: Editora Globo, 2008.

_____. **Emília no País da Gramática.** São Paulo: Editora Globo, 2008a.

_____. **Caçadas de Pedrinho.** São Paulo: Editora Globo, 2008b.

_____. **O Picapau Amarelo.** São Paulo: Editora Globo, 2008c.

_____. **O Presidente Negro.** São Paulo: Editora Globo, 2008d.

_____. **A chave do tamanho.** São Paulo: Editora Globo, 2008e.

_____. **A Reforma da Natureza.** São Paulo: Editora Globo, 2008f.

_____. **Prefácios e entrevistas.** São Paulo: Editora, Globo, 2009.

_____. **Histórias de Tia Nastácia.** São Paulo: Editora Globo, 2009a.

- _____. **Aritmética da Emília**. São Paulo: Editora Globo, 2009b.
- _____. **Peter Pan**. São Paulo: Editora Globo, 2009c.
- _____. **Dom Quixote das crianças**. São Paulo: Editora Globo, 2010.
- _____. **O Minotauro**. São Paulo: Editora Globo, 2010a.
- _____. **O poço do Visconde**. São Paulo: Editora Globo, 2010b.
- _____. **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: 2010c.
- _____. **Histórias diversas**. São Paulo: 2011.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (org.). **Lendo e Escrevendo Lobato**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

LUIZ, Fernando Teixeira. **Aritmética da Emília**: a língua do país de Lobato. In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro**: obra infantil. São Paulo, Editora Unesp, 2008.

MACHADO, Ana Maria Machado. **Como e Por Que Ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Qualidade na literatura infantil e juvenil**: como reconhecer na prática da leitura? In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2011.

MARTINS, Socorro Edite Oliveira Acioli. **De Emília a Dona Quixotinha**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MENDONÇA, Rosa Helena. **Escola e escolhas**: A LIJ na sala de aula e na biblioteca escolar. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** São Paulo: DCL, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 41-54.

PAVODINI, Pedro Luiz. **A mediação dos sentidos através da narrativa ficcional da TV brasileira. Dissertação de mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade Arquitetura, Artes e Comunicação - Campus de Bauru. São Paulo. Bauru: 2006.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os Filhos de Lobato.** Rio de Janeiro: DUNYA, 1997.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura:** um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **O LIVRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGANDO COM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO.** Texto apresentado no III Congresso GRUPECI. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: 2012.

PIMENTEL, Claudia; TRAVASSOS, Sonia. **Tesouro Monteiro Lobato.** Guia do Professor. São Paulo: Editora Globo, 2010.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Narizinho e Emília: representações de cenas de leitura e construção do perfil novecentista na obra infantil de Monteiro Lobato.** In: FILHO José Nicolau Gregorin; PINA Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva (orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje:** múltiplos olhares, diversas leituras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011, p. 26-46.

PRADO, Amaya O. M. de Almeida. **Dom Quixote das crianças e de Lobato.** In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro:** obra infantil. São Paulo, Editora Unesp, 2008, p.325-338.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAMOS, Anna Claudia. **Incentivando a Formação Escrita/Formando novos autores.** In: BRASIL, SEB/MEC. Publicação eletrônica Salto para o Futuro. Série Eventos Literários e Formação do Leitor. Ano XVII. 2008.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos. O ensino de literatura na escola.** Revista Emília. Fevereiro de 2012. Ver em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=137>. Acesso em dezembro de 2012.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita M. Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. **O pesquisador e a criança:** dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. São Paulo: Caderno de Pesquisa. vol.39, nº.138; Set./Dec. 2009.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância:** correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Luciana França Alborghetti. **Representação de Infância em Monteiro Lobato**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 23 - 40.

SILVA, Raquel Afonso. **Histórias de Tia Nastácia: serões sobre o folclore brasileiro**. In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil**. São Paulo, Editora Unesp, 2008, p. 373-388.

SILVA, Rosita Mattos da. **“As histórias da gente que cabem num livro”**. Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOARES, Magda. **A Escolarização da Leitura Literária**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, 1999, p. 17-48.

SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves de. **EMÍLIA: Potencialidade Transgressora na Formação de um novo Conceito de Infância**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Loide Nascimento de. **Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas**. In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil**. São Paulo, Editora Unesp, 2008. P. 103-119.

SOUZA, Solange Jobim e. **Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar**. In: FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

STELLA, Paulo Rogério. **Palavra**. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 177-190.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TRAVASSOS, Sônia. A Arte de contar histórias. In: Revista Sinpro-Rio; nº 03, junho 2008. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008.

VARGAS, Suzana. **Leitura: uma aprendizagem do prazer**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2009.

VIEIRA, Adriana Silene. **Peter Pan lido por Dona Benta**. In: CECCANTINI, João Luís; LAJOLO, Marisa (org.). **Monteiro Lobato livro a livro: obra infantil**. São Paulo, Editora Unesp, 2008. P. 171-183.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaios comentados por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WALTY, Ivete Lara Carmargos. **Literatura e escola: anti-lições. A escolarização da leitura literária**. In: Evangelista, Brandão e Machado, Maria Zelia Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica: 2006

XAVIER, Libânia Nacif. **O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. Colóquio Nacional 70 anos do *Manifesto dos pioneiros*: um legado educacional em debate. Belo Horizonte: agosto de 2002.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarã, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora, 1982.

_____. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.