

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)

A LEITURA E O DESPERTAR: questionamento, representatividade, formação e desenvolvimento humano

Coleção Ciência e Desenvolvimento **16**

ISBN Volume



ISBN Coleção



DOI

10.29327/553615

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)**

**A LEITURA E O DESPERTAR: questionamento,
representatividade, formação e desenvolvimento humano.**

ISBN 978-65-88771-22-8

**FRANCA
Uni-FACEF
2021**

Corpo Diretivo

REITOR

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto

VICE-REITOR

Prof. Dr. João Baptista Comparini

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO COMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO

Profª. Drª. Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Me. Orivaldo Donzelli

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª Lívia Maria Lopes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e Propaganda

Profª. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facury

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prof. Me. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dr. **Flávio Henrique de Oliveira Costa**

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Ana Lúcia Furquim de Campos-Toscano

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Prof. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Profª Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DE DEPARTAMENTOS DO DEPARTAMENTO DE COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel F. Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa F. Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Bárbara Fadel (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Daniel F. Pires (Uni-FACEF)
Sívio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Emerson Rasera (UFU)
Evandro Eduardo Seron Ruiz (USP)
Renato Garcia de Castro (UNICAMP)
Pedro Geraldo Tosi (UNESP)
Lélio Luiz de Oliveira (USP)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
Alfredo José Machado Neto
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sívio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Welton Roberto Silva
Leonardo Carloni Rodrigues Meira
Alba Valéria Penteadó
Iago C. Bettarello

© 2021 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 16.

O51g Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Orgs.)
A leitura e o despertar: questionamento, representatividade, formação e desenvolvimento humano. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Silvia Regina Viel; Daniel Facciolo Pires; Marinês Santana Justo Smith; Welton Roberto Silva (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2021.
107p.; il.

ISBN Coleção 978-85-5453-017-4

ISBN Volume 978-65-88771-22-8

DOI 10.29327/553615

1.Multidisciplinar - Fórum. 2. Iniciação Científica. 3.Pesquisa.
4.Metodologia. I.T.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Caro(a) leitor(a):

Este E-book constitui-se de artigos produzidos e apresentados por estudantes pesquisadores no XV Congresso de Iniciação Científica do XV Fórum de Estudos Multidisciplinares promovido pelo Uni-FACEF, Centro Universitário Municipal de Franca, em maio de 2021, como resultado de suas investigações acadêmicas desenvolvidas ao longo do ano de 2020.

Ao percorrer estas páginas, você perceberá o quanto a leitura, seja ela de Literatura, ou de outros gêneros, como o jornalístico, ou a HQ é algo indiscutivelmente importante para o entendimento de nossa realidade humana em suas dimensões política, social e psicológica. Neste ano do centenário de nascimento do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, não poderia deixar de lembrar que a concepção de leitura compreende a interpretação, a tomada de consciência sobre a realidade do mundo. Nessa medida, esta publicação mostra-se relevante uma vez que propõe reflexões e investigações exatamente acerca de discursos sobre essas realidades política, social e psicológica.

Assim, o capítulo intitulado “DISCURSO FAMILIAR-CARNAVALESCO: entrevista com Leila Diniz em *O Pasquim*, de Eduardo Vieira de Carvalho e Ana Lúcia Furquim Campos Toscano, trata-se de uma reflexão sobre o discurso contestador em diálogo com a ideologia de seu tempo em *O Pasquim*, buscando, nas palavras dos autores, “compreender [...] como se perfaz o discurso familiar-carnavalesco presente na entrevista com Leila Diniz, [...] de modo a evidenciar como ele se engendra discursivamente, quais valores refrata, qual a concepção dialógica de interlocutores.”

Em “ERA UMA VEZ: as literaturas infantis que versam sobre o câncer”, de Angélica Beatriz Justino e Gizeli Aparecida Ribeiro, apresentam-se descrições de obras de Literatura Infantil “cuja temática perpassa pelo diagnóstico de câncer” para “descrever as principais características dessas literaturas” porque, segundo as autoras, “essa temática deve ser discutida e apresentada a todas as crianças a fim de promover o entendimento, a empatia e o respeito as condições das outras pessoas”.

O capítulo seguinte trata de leitura e desenvolvimento cognitivo, com o título de “O HÁBITO DA LEITURA NO BRASIL: acesso e implicações psicológicas desta habilidade”, escrito por Leticia Damasceno Metidieri, Sofia Muniz Alves Gracioli Garcia, Isabella Riqueti Garcia e Adriana Aparecida Silvestre Gera Ribeiro, buscando “[...] desvendar os benefícios da leitura para as crianças e jovens brasileiros” no sentido de refletir sobre a “[...] a influência da leitura no amadurecimento e na dimensão psicológica” tendo em vista o que propõe Paulo Freire (1921-1997).

Leitura e formação/estruturação da personalidade é o tema do capítulo “O PATINHO FEIO: uma análise sobre o conto e o processo de individualização para a formação da personalidade”, de Isabella Riqueti Garcia e Sofia Muniz Alves Gracioli

em que, por meio da análise de “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, descreve-se o processo de individuação para a formação da personalidade, segundo Carl G. Jung.

Ao propor o projeto de pesquisa “TUDO AO MESMO TEMPO AGORA, DE ANA MARIA MACHADO: investigações preliminares de leitura”, os pesquisadores Ana Beatriz Ferreira dos Santos, Maria Eloísa de Souza Ivan e João Marciano de Almeida buscam analisar o processo de construção de personagem “ [...] como elemento estruturante da narrativa, observando-se, ainda, acerca das relações de sentido existentes entre o texto de Machado e temas transversais, como, por exemplo, a ética, a justiça, a cidadania, a diversidade cultural, o meio ambiente, o trabalho.”

Leitura e representação do desenvolvimento infantil é o tema do capítulo “TURMA DA MÔNICA: Sansão como objeto transicional no impacto do desenvolvimento infantil”, de Júlia Gimenes Marangoni, Alana Semeone Caparroz, Lara Guasti Lourinho e Sofia Muniz Alves Gracioli, nas palavras das autoras, “O presente artigo trata-se sobre o objeto transicional na infância e como ocorre seu impacto no desenvolvimento infantil tendo como foco a relação Sansão e Mônica dos gibis “Turma da Mônica.”

As pesquisas aqui apresentadas cumprem um papel de fundamental importância na formação dos jovens durante a graduação, portanto parabênizo a IES (Uni-FACEF) que promove e incentiva esse processo por meio da realização do Congresso IC e também por esta publicação, parabênizo também as orientadoras e os estudantes envolvidos pelas reflexões relevantes e significativas aqui apresentadas, esperando que você, leitor(a), possa usufruir dessa experiência de leitura e que seja inspirado(a) por ela!

Profa. Dra. Monica de Oliveira Faleiros
Departamento de Letras.
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

DISCURSO FAMILIAR-CARNAVALESCO: entrevista com Leila Diniz em <i>O Pasquim</i>	8
ERA UMA VEZ: as literaturas infantis que versam sobre o câncer	27
O ENSINO REMOTO DE LITERATURA	46
O HÁBITO DA LEITURA NO BRASIL: acesso e implicações psicológicas desta habilidade	53
O PATINHO FEIO: uma análise sobre o conto e o processo de individualização para a formação da personalidade	68
TUDO AO MESMO TEMPO AGORA, DE ANA MARIA MACHADO: investigações preliminares de leitura	81
TURMA DA MÔNICA: Sansão como objeto transicional no impacto do desenvolvimento infantil	95
ÍNDICE	106

DISCURSO FAMILIAR-CARNAVALESCO: entrevista com Leila Diniz em *O Pasquim*

Eduardo Vieira Carvalho
Graduando em Letras – Uni-FACEF
Bolsista de Iniciação Científica
eduardovieiradecarvalho@gmail.com

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquim@yahoo.com

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

Produzido de junho de 1969 até janeiro de 1991, *O Pasquim* foi um tabloide semanário erigido sob a égide da contracultura e pautado em valores progressistas que, combinando comportamento, política e crítica social, contestou, por intermédio, sobretudo, do humor e da intelectualidade, os valores ideológicos oficiais do período. Ousado, aventureiro, ferino e debochado, *O Pasquim* combateu, em suas produções, sobretudo os valores morais tradicionais e os costumes conservadores da sociedade brasileira, o governo militar, as práticas da imprensa tradicional e os representantes do *establishment* – vozes econômico-sociais oficiais do período. Nesse sentido, *O Pasquim* foi um semanário crítico-humorístico insuflado de ânimo iconoclasta que confrontou e constituiu ácida e inteligentemente resistência aos padrões, valores e normas das ideologias oficiais do período.

Nesse sentido, objetiva-se compreender, no presente artigo, o discurso familiar-carnavalesco presente na entrevista de Leila Diniz produzida para o tabloide *O Pasquim* por intermédio das reflexões dialógico-discursivas proporcionadas pelos estudos do Círculo de Bakhtin, em especial sobre dialogismo e carnavalização. De fato, o enfoque compreensivo oportunizado pelas reflexões do Círculo permite compreender a entrevista com a atriz brasileira como um enunciado centrífugo-carnavalesco, o qual responde, de maneira contestatória e satírica, às vozes conservadoras e centrípetas do período histórico, consubstanciadas na seriedade unilateral e na etiqueta verbal.

Procura-se conceber, assim, como se engendra discursivamente o enunciado, quais valores refrata, quais ideologias carrega e quais os efeitos

discursivos socioideológicos por ele provocados, de modo a evidenciar como pode ser caracterizado como carnavalesco e, nessa senda, qual o tipo de relação de sentido estabelecido entre ele e as vozes conservadoras, oficiais, centrípetas, do período da Ditadura Militar. Desse modo, a análise discursiva proposta pelo Círculo de Bakhtin oportuniza a análise e o entendimento da entrevista com Leila Diniz como um discurso centrífugo familiar-carnavalesco que manifesta o avesso da oficialidade, o predomínio da franqueza e da cumplicidade, bem como a presença da realidade grotesca – a qual é, em certa medida, constitutiva da vida humana.

Observa-se, nessa senda, que a carnavalização, enquanto fenômeno artístico-discursivo de natureza centrífuga, rompe com a vida oficial, com as regras, moralidades e padrões convencionais – nesse caso, sobretudo verbais –, centrifugando as práticas conservadoras e revelando, por consequência, o avesso da vida humana, o grotesco, consubstanciado, nesse caso, na liberdade, na familiaridade, na franqueza, constituintes fundamentais do discurso familiar.

2. DO DIALOGISMO

Considerado como núcleo fundante e princípio condutor na produção filosófico-linguística de Bakhtin, o conceito de dialogismo estabelece relações de sentido, com maior ou menor intensidade, com toda a produção intelectual do pensador¹. Com efeito, uma vez que Bakhtin destina-se precipuamente a compreender a língua em sua esfera real de uso, a comunicação humana, na qual ela apresenta-se sob a forma de enunciados, como ele disserta em “Os Gêneros do Discurso” (2011), a ideia de dialogismo cinge e perpassa toda a sua reflexão. Isso porque, a língua, quando tomada não mediante uma abstração reflexiva – como o faz, por exemplo, Saussure –, mas sim em seu uso real, intimamente ligada às atividades humanas, apresenta-se como constitutivamente dialógica.

De fato, a língua humana, ao ser considerada em sua existência real, discursiva, apresenta-se na forma de enunciados – que podem ser orais ou escritos –, os quais são caracterizados por sua concretude, unicidade e pelo fato de terem autores, de modo que todo enunciado pressupõe um enunciador, aquele que o

¹ Pode-se citar, entre os conceitos e raciocínios bakhtinianos que estão intimamente ligados ao dialogismo, a heteroglossia (e em especial a heteroglossia dialogizada), a formação da consciência socioideológica, o romance – cujo discurso, em oposição ao poético, é dialogizado –, a polifonia (fenômeno literário enxergado na obra de Dostoiévski de fundo dialógico), a carnavalização – cujo fenômeno, de um ou outro modo, tem implicações dialógicas etc.

profere. São justamente os enunciados, compostos pelo conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, que são dialógicos, de sorte que entre eles surgem relações dialógicas, relações de sentido (BAKHTIN, 2011).

Essas relações dialógicas são, em essência, relações de sentido que se estabelecem entre o enunciado proferido e outros enunciados da mesma esfera da comunicação discursiva desse que tenham o mesmo conteúdo temático, o mesmo objeto – de modo que nele encontram-se ressonâncias, reverberações desses discursos já enunciados –, e também com a atitude responsiva de seu destinatário, a qual solicita – e em certa medida antecipa. Assim, com base nesse raciocínio filosófico-linguístico, no qual todo e qualquer discurso – excepcionando-se o adâmico, que rompeu o silêncio do universo – estabelece relações dialógicas com outros, pode-se dizer que o enunciado é, em sua própria constituição, em sua própria existência, dialógico: realiza-se dialogando com outros enunciados, cujas tonalidades podem ser encontradas em seu próprio corpo verbal, tornando-o complexo, multiplanar (BAKHTIN, 2011).

Com efeito, nenhum enunciador é um Adão mítico, o qual, ao proferir suas palavras em um mundo inaugural, virgem de significações, opiniões, pontos de vista e perspectivas ideológicas, rompe o silêncio do universo. O mundo já se lhe encontra avaliado, de modo que, ao enunciar, suas palavras relacionam-se com a aura heteroglossica que circunda o tema do seu discurso. Desse modo:

o objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2011, p. 299-300)

Nesse sentido, haja vista o enunciado, em sua própria realidade verbal, em sua própria constituição, carregar tonalidades e matizes dialógicos, reverberações de outros enunciados que se encontram na mesma esfera da comunicação que ele, pode-se dizer que ele carrega não só a voz, a ideologia, o posicionamento axiológico de seu enunciador, que o profere, mas também – e inexoravelmente – as vozes, os valores e os posicionamentos ideológicos dos outros enunciados que possuam a mesma temática, que estejam na mesma esfera da comunicação discursiva, em relação aos quais ele se constitui. Sua existência,

assim, tem dois lados: o direito, seu, próprio; e o avesso, o outro, o contrário, com o qual pode estabelecer as mais diferentes relações de sentido.

Nas palavras do filósofo russo:

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Nesse sentido, observa-se que, por mais monológico que o enunciado se apresente, isto é, por mais que ele seja concentrado e direcionado ao seu próprio objeto, inevitavelmente também atua de modo responsivo ao que já foi dito, já foi verbalizado sobre aquele determinado conteúdo temático. Essa responsividade, com efeito, pode ser manifesta dos mais distintos modos, em uma gama variada de intensidade. De uma ou de outra forma, o enunciado é repleto de tonalidades dialógicas, de relações de sentido ensejadas pelo contato discursivo-ideológico entre o enunciado proferido e os anteriores. Recorrendo novamente às próprias palavras de Bakhtin (2011, p. 299):

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilatóentes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados.

Porém, como dito no início do capítulo, o enunciado não somente se relaciona com os outros discursos já proferidos, mas também estabelece relações de sentido com os elos subsequentes da complexa cadeia da comunicação discursiva, os quais provoca, solicita. Nesse sentido, o enunciado se engendra tanto

em face do que já foi dito como em face do que ainda não foi proferido, mas cuja existência discursiva foi demandada. Aliás, o enunciado, em essência, é engendrado justamente em prol das atitudes responsivas, das respostas de seu(s) destinatário(s). Destaca-se, sob essa perspectiva, o papel fundamental do outro no processo de comunicação discursiva, do interlocutor, o qual não pode ser visto como um mero “ouvinte passivo”, mas como um ativo participante da relação comunicativa. Nessa senda, observa-se uma ideia integrante e formadora do enunciado: seu endereçamento, seu direcionamento; ora, assim como o enunciado tem um autor, tem também um destinatário, cuja existência se reflete e repercute sobre toda sua constituição (BAKHTIN, 2011).

Sob essa perspectiva, a ideia de destinatário, sua imagem, tem excepcional importância para a constituição do enunciado em todos os seus componentes: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Dessa maneira, a destinação do enunciado e, em especial, o modo pelo qual o enunciador o percebe e representa para si, sua influência e força sobre ele, tudo isso implica consequências fundamentais (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, pode-se dizer que uma relação de abertura, amizade e proximidade entre os interlocutores enseja um tipo relativamente específico de construção e acabamento do enunciado, marcado pela cumplicidade e franqueza especiais do discurso. Com efeito, a ideia de destinatários próximos que se comunicam em situações não oficiais engendra um tipo específico de discurso nominado como familiar, no qual, haja vista inexistirem etiquetas e convenções verbais, é possível um foco discursivo especial, uma abordagem distinta do conteúdo temático, a adoção de um estilo de linguagem marcado pela franqueza e pela brincadeira.

A respeito da ideia de destinatário e a sua íntima ligação com a ideia de gêneros do discurso², Bakhtin (2011, p. 303-304) destaca:

² Os gêneros do discurso, como preceitua Bakhtin (2011), são tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, construções discursivas nas quais há uma relativa estabilidade concernente não só ao conteúdo temático, mas também ao estilo de linguagem adotado e à estrutura composicional. Com efeito, “[...] todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade pessoal do destinatário em relação ao falante nos diversos gêneros familiares de discurso, por um lado, e íntimos, por outro. A despeito de toda a imensa diferença entre os gêneros familiares e íntimos (e, respectivamente, os estilos), eles percebem igualmente o seu destinatário em maior ou menor grau fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, 'sem classes'. Isto gera uma franqueza especial do discurso (nos estilos familiares chega às vezes ao cinismo) [...] no discurso familiar, graças à supressão dos vetos ao discurso e das convenções, é possível o enfoque especial, não oficial, livre da realidade. Por isso, na época do Renascimento, os gêneros e os estilos familiares puderam desempenhar um papel grande e positivo na causa da destruição do quadro oficial medieval do mundo; também em outros períodos em que se colocava a tarefa de destruir os estilos e concepções de mundo oficial, que se haviam petrificado e tornado convencionais, os estilos familiares ganham uma grande importância na literatura.

Sob essa perspectiva de análise, que enfoca sobretudo o gênero discursivo familiar, consubstanciado na liberdade discursiva, na relação de igualdade entre os interlocutores, ensejando um estilo enunciativo franco, cômico, que materializa linguística e ideologicamente um enfoque livre e descomprometido da realidade, evidencia-se a ideia de carnavalização, outro conceito estudado por Bakhtin e que consiste, em poucas palavras, na transferência do espírito carnavalesco (sobretudo medieval) para o campo artístico-discursivo. É o que se passa a ver melhor em seguida.

3. DA CARNAVALIZAÇÃO

Bakhtin (2010), em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, tece profundas reflexões sobre a cultura cômica popular, sua importância na vida do homem medieval e suas possíveis contribuições para uma ideia de vida, ser humano e discurso dialógicos; em outras palavras, discorre sobre a importância da cultura cômica popular para a promoção e difusão de um paradigma dialógico, galileano, que enseje relativizações e engendre realidades outras, distintas, alternativas àquelas defendidas centrípeta e monologicamente pelos discursos oficiais. De fato, a carnavalização, consubstanciada sobretudo na comicidade e na liberdade, enseja compreensões e vivências distintas, singulares, não oficiais, marcadas pelo riso, pela presença do grotesco, pela ambivalência discursiva, pela própria experiência livre, alegre e jocosa das relações interpessoais, da vida e da realidade humana.

Como destaca Faraco (2009), Bakhtin, ao buscar a superação de toda e qualquer ideia de monologização do homem, enxergou no carnaval – concebido não propriamente enquanto festa, mas, por excelência, enquanto uma maneira de ver e viver o mundo, isto é, na qualidade de um senso carnavalesco do mundo – uma potente e vigorosa energia capaz de vivificar e transformar a vida cultural do ser humano, seus preceitos, normas e padrões, propondo que se lhe possa enxergar e vivenciar às avessas.

Nesse sentido, interessa aqui a ideia de carnaval como uma festa que, vivida e experienciada, faculta o vislumbre de um outro mundo possível, negando e invertendo o mundo ordinário, corriqueiro, habitual, marcado pelo domínio das forças ideológicas oficiais – daí denominado de “mundo oficial”. Faraco (2009), nessa continuidade, destaca que essa percepção carnavalesca do mundo consiste num potente recurso contra as intentadas de monologização da vida humana, ou seja, contra a tendência exercida pelas forças centrípetas, oficiais, que buscam homogeneizar e amarrar a vida humana em torno de um poderoso núcleo gravitacional ideológico impermeável. Assim, destaca o estudioso ser o carnaval “que materializa a força cultural do riso: dessacraliza os discursos oficiais, os discursos de ordem e da hierarquia, os discursos do sério e do imutável” (FARACO, 2009, p. 80).

Ao refletir sobre os espetáculos e comemorações de natureza cômica popular na Idade Média e no Renascimento, Bakhtin (2010) observa que esses apresentam uma significativa e eminente distinção em relação aos cultos e cerimônias oficiais, sejam eles do Estado – na época, ainda de natureza feudal –, ou da Igreja – fonte, na época, não só da religião, mas também dos costumes, valores e princípios da sociedade. Para o autor, os espetáculos cômicos populares proporcionam deliberadamente uma cosmovisão distinta do mundo, desvelando uma concepção de homem e das relações humanas completamente distinta, não-oficial. Na concepção do filósofo da linguagem, é como se tais festejos carnavalescos arquitetassem, durante certo tempo, um universo alternativo, no qual o homem e as relações humanas se deem diferentemente de como ocorrem no período ordinário da vida, marcado pela oficialidade das relações humanas. Esses festejos, presididos e consubstanciados pelo princípio cômico, segundo Bakhtin, são isentos de todo e qualquer dogmatismo de natureza religiosa ou eclesiástica, da espiritualidade pautada pelos valores dominantes da época, bem como do caráter místico,

encantatório ou mágico que se faz presentes nos demais ritos e espetáculos, haja vista que, diferentemente desses, as festas carnavalescas não fazem demandas metafísicas.

Excluídos da vida oficial do Estado e da religião e residindo nos limites fronteiriços entre a arte e a vida, as festas carnavalescas não ensejam representações festivas ou teatrais, mas verdadeiras vivências, vez que, como destaca Bakhtin (2010), no carnaval da Idade Média e do Renascimento não há palcos teatrais; não se assiste a esse carnaval; em seus próprios limites temporais, vive-o universalmente, sem restrições e limitações espaciais. Engendrado como um escape aos modelos padrões da vida cotidiana, o carnaval engloba a todos indistintamente. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 6), “enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com suas leis”.

Fundada e esteeda na filosofia do riso, a cultura cômica popular carnavalesca materializa-se, sob essa perspectiva, em festividades que, para Bakhtin (2010), representam a apoteose da sensação de liberdade – ainda que temporária – em relação às verdades dominantes da Igreja e do Estado, aos preceitos e normas que são emanados na qualidade de palavra autoritária e centrípeta – representante das autoridades constituídas e dos poderes oficiais. O carnaval, enquanto apogeu da cultura cômica popular festiva, acaba abolindo provisoriamente as relações hierárquicas interpessoais, bem como impedimentos, interdições, escrúpulos exacerbados, censuras moralizadoras, enfim, toda manifestação vedada e restrita sob a égide da vida oficial. Tal sensação apoteótica da liberdade, com todas as suas consequências interpessoais, é fundada e advinda da também poderosa e excêntrica igualdade provisória estabelecida entre todos durante o carnaval, uma vez que, como evidencia Bakhtin (2010), durante os festejos cômicos populares, todos os indivíduos são considerados como iguais, o que possibilita uma forma singular de contato livre, íntimo, familiar entre as pessoas, contato esse que é impossibilitado na vida ordinária e oficial do dia a dia, uma vez que, nessa, há os impedimentos advindos das intransponíveis barreiras erigidas não só pelas distintas condições sociais e econômicas – dentro de um modelo de estado estamental –, mas também de idade e parentesco.

Dessa forma, o carnaval possibilita a adoção de uma segunda vida que se perfaz, sobretudo, pelo estabelecimento de um novo tipo de relações interpessoais, todas elas fundadas na mais absoluta igualdade e na mais excêntrica liberdade. Nessa segunda vida, não oficial, carnavalesca, o homem torna a si mesmo, sentindo-se igual entre os demais – nesse momento, de fato, semelhantes. Sob essa perspectiva, Bakhtin (2010) destaca que impera, no período do carnaval, um autêntico e verdadeiro humanismo que se caracteriza, em especial, pela experimentação concreta da liberdade e de todo o contato material, vivo e sensível. Unem-se, no carnaval, a idealização e a realidade; a sensação carnavalesca do mundo unifica e identifica, por meio do riso, o plano ideal com o plano real. São justamente esses eventos carnavalescos que, para Bakhtin (2010), representam a fonte do riso festivo, o qual ele entende ser patrimônio do povo (opondo-se ao riso individual), por ser ele de caráter intrínseca e ontologicamente popular. No carnaval, mais que todos rirem, todos riem de todos; o riso, por ser universal, alcança todas as pessoas e todas as coisas. Esse riso carnavalesco, que possui uma abrangência universal, portanto, é cômico e jocoso para com tudo. O mundo é enxergado e vivido jocosa e relativamente. É-lhe ressaltado seus aspectos alegres vividos alvoroçadamente. Destaca Bakhtin, por fim, que esse riso é também ambivalente, uma vez que possui uma dupla dimensão: não só feliz e espalhafatoso, mas também irreverente, sarcástico e irônico; a um só tempo nega e afirma, aflige e anima.

Ora, entendida a carnavalização como a “transposição do espírito carnavalesco para arte” (FIORIN, 2006, p. 89), pode-se dizer que é com François Rabelais que ela encontra seu auge, seu ponto máximo. Com efeito, Rabelais é aquele que melhor representa esteticamente a própria substância e essência da cultura cômica popular literariamente, de modo que sua obra consiste num verdadeiro repositório de imagens, símbolos, formas, expressões, enfim, do carnaval. Evidencia-se, em sua produção literária, o extraordinário primado do “princípio da vida material e corporal: imagens do corpo, da bebida, da comida, da satisfação das necessidades naturais, e da vida sexual. São imagens exageradas e hipertrofiadas” (BAKHTIN, 2010, p.16).

Bakhtin (2010), nessa continuidade, entende que o primado da representação estética do princípio material e corporal consiste na herança – ainda que um pouco alterada – da cultura cômica popular, de um tipo específico de imagens e símbolos, enfim, de uma forma estética da vida, a qual ele denomina

convencionalmente de realismo grotesco. Dessa forma, compreender o realismo grotesco³ significa compreender a representação estética – verbal e não verbal – da concepção carnavalesca do mundo, isto é, o fenômeno da carnavalização. A percepção estética do realismo grotesco, enquanto um universo sistemático e orgânico de ícones e símbolos da cultura cômica popular, caracteriza-se, sobremaneira, pela marcante presença do princípio material e corporal que se apresenta de maneira jocosa, festiva e universal. Unem-se indissoluvelmente nessa concepção alegre e benfazeja a dimensão corporal da vida e do próprio contato humano, os quais assumem uma caracterização positiva, benfazeja. Desse modo,

O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da terra e do corpo. O corpo e a vida corporal adquirem simultaneamente um caráter cósmico e universal (BAKHTIN, 2010, p. 17).

Sob essa perspectiva do primado do corpo e da matéria como princípios positivos e universais da vida popular, vale destacar a dimensão ocupada na obra de Rabelais pelas imagens da comida, da bebida, da vida sexual, da projeção de excrementos e urina e da coroação-destronamento, todas elas representantes, na produção literária do autor francês, do rebaixamento de tudo aquilo que é elevado, abstrato e espiritual. O rebaixamento grotesco carnavalesco, dessa forma, ao facultar ao indivíduo entrar em contato singular com a vida inferior, orgânica, consiste na própria mudança do centro gravitacional axiológico e estético à dimensão material e corporal da vida humana em sua indesejável conexão com a terra.

A esse respeito, Bernardi (2009, p. 79) comenta que:

Tópico bastante singular da cultura cômica medieval, e que se pode observar com frequência na obra de Rabelais, é relativo às imagens do corpo e de todo o seu universo semântico: bebida, comida, cópula, nascimento, morte etc., componentes de uma estética que Bakhtin vai batizar de realismo grotesco. Nessa concepção estética, praticamente esquecida, o sujeito nunca é o homem em sua intimidade, mas o povo, com seu corpo exagerado, universal, cósmico e abundante, remetendo ao princípio material e corporal, alegre e festivo. É no plano do realismo grotesco que se realiza o fenômeno do rebaixamento, isto é, a transferência de todos os valores abstratos, ideais, espirituais e elevados para o plano

³ Cañizal, ao comentar sobre a intrínseca relação entre carnaval histórico e realismo grotesco, destaca que “ambos os termos, apesar das nuances que os diferenciam, significam, no pensamento bakhtiniano, carnavalização, pois ambos se reportam aos processos subversores de ordem social, política ou artística” (CAÑIZAL, 2006, p. 245).

material e corporal, correspondente ao ventre, à terra. Assim, construídas pela ótica do rebaixamento, essas imagens tendem a distorcer e deformar também os valores da cultura oficial e religiosa.

Ora, a cultura cômica popular compreende não só os festejos, ritos e espetáculos carnavalescos propriamente ditos, nem só também a manifestação literária do carnaval (como ocorre, por excelência, na obra de Rabelais), mas também uma espécie de vocabulário familiar e grosseiro, o qual, sendo marcado pela presença de injúrias, imprecações, grosserias e maldições – expressões típicas da praça pública e que se encontram no núcleo da linguagem carnavalesca – pode ser concebido como a própria carnavalização da comunicação humana.

De fato, com a derrubada temporária das distinções entre as pessoas e a consequente aproximação interpessoal marcada pela inexistência de barreiras hierárquicas, o carnaval a que o filósofo da linguagem se refere elimina uma série de tabus, censuras e normas sociais que pautam a vida cotidiana. Esse efeito carnavalesco dá vida, como destaca Bakhtin (2010), a uma especial forma comunicativa que é inconcebível em tempos da vida ordinária e corriqueira. Essa categoria da comunicação – concomitantemente ideal e real, marcada por um contato profundamente familiar e desprovido de restrições, barreiras e distâncias – engendra um conjunto de fenômenos linguísticos que emergem durante o tempo do carnaval. Esses fenômenos da linguagem familiar, que compreendem maldições, juramentos e grosserias – como a seguir será visto –, consistem em um universo que é

Diretamente ligado à vida da praça pública, que traz a marca do caráter não-oficial e da liberdade da praça pública, mas que não pode ao mesmo tempo ser classificado entre as formas da literatura da festa popular, no sentido próprio do termo (BAKHTIN, 2010, p. 132).

Nesse sentido, a linguagem propriamente carnavalesca, típica da praça pública em tempos de carnaval e que se erige, sobretudo, mediante a um relacionamento interpessoal de natureza familiar entre as pessoas, engendra uma série de fenômenos discursivos que refletem o espírito carnavalesco. Entre eles, vale destacar, em um primeiro momento, as grosserias. Como destaca Bakhtin (2010) nos cultos cômicos antigos, as grosserias possuem inúmeros papéis na comunicação primitiva, especialmente na dimensão mágica e encantatória. Pela atual perspectiva de análise, interessa, dentre elas, sobremaneira, as de caráter blasfematório, as quais, sendo direcionadas às divindades e constituindo um

componente fundamental dos cultos cômicos antigos, são profundamente ambivalentes.

Essa ambivalência, como destaca o filósofo da linguagem (2010), se dá à medida que essas grosserias blasfematórias carregam, em seu cerne, a degradação e a mortificação lado a lado à regeneração e à renovação. Trazem consigo, desse modo, assim como as imagens de excrementos e urina, os dois polos opostos do devir unidos, identificados. Bakhtin, nessa continuidade, observa que são justamente essas blasfêmias ambivalentes que ensejam a natureza verbal própria das grosserias no gênero do discurso familiar, tipicamente carnavalesco. Com efeito, enquanto dura o carnaval, as grosserias sofrem verdadeiras metamorfoses: esvaziam-se seus sentidos usuais e tão somente pejorativos. Tornam-se profusamente ambivalentes. Essa transformação advém da própria mudança da atmosfera quando do carnaval; o primado da liberdade e da igualdade consubstanciados no princípio cômico ensejam uma nova vida – e uma linguagem que lhe seja correspondente.

Evidencia-se, sob essa perspectiva, que a linguagem familiar, que se dá precipuamente na praça pública, torna-se um reservatório privilegiado no qual acumulam-se as expressões de natureza verbal que são inadmitidas no bojo da comunicação das esferas oficiais. Sendo, nesse sentido, proibidas e eliminadas dessa esfera da comunicação, não obstante seu caráter heterogêneo, tais palavras, como as grosserias e os juramentos, assimilam o espírito carnavalesco do mundo, de modo a, com o passar do tempo, modificarem suas funções e adquirirem um tom cômico. Tornam-se, dessarte, as “centelhas da chama única do carnaval convocada para renovar o mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 15).

As reflexões feitas anteriormente suscitam a importância do lócus da praça pública para a origem da linguagem carnavalesca. Com efeito, a praça pública da Idade Média se constitui, com excepcionais unidade e coesão, no local onde todas as “tomadas de palavra” ressoam e reverberam impregnadas pelo mesmo tom de extrema liberdade, familiaridade e franqueza. Nessa lógica, os componentes da linguagem popular (como, por exemplo, as grosserias, os juramentos, imprecções, todos eles nela plenamente permitidos), começam, paulatinamente, a adentrar-se em todos os gêneros que orbitam nesse lócus. Ela, portanto, é o ponto convergente de tudo aquilo que não é de caráter oficial; de fato, a praça pública possui uma dimensão “exterritorial” no universo da ideologia, do poder e da ordem oficiais. Nela,

a primeira e a (não) última palavra pertencem sempre ao povo – embora essa natureza somente se desvele completamente nos dias festivos (BAKHTIN, 2010).

Bakhtin (2010), ao comentar sobre os “pregões de Paris” – um dentre os principais gêneros verbais típicos da praça pública – enfatiza que fenômenos verbais como as obscenidades, os juramentos e as grosserias vivem no bojo da linguagem não oficial, consistindo em verdadeiras violações notórias às regras normais da linguagem, que atuam como uma deliberada e manifesta recusa em obedecer às convenções e pactos verbais, como a consideração interpessoal, o respeito advindo da hierarquia, a etiqueta, a piedade e a própria cortesia. Ressalta-se, ainda, que a presença de elementos verbais desse gênero não oficial, ao serem empregados de maneira deliberada e suficiente, acarretam um potente influxo sobre todo o contexto discursivo, de modo a transpô-lo para um distinto plano, fazendo-o evadir-se das convenções verbais. Ao residir, nesse sentido, fora dos pactos verbais convencionais, a linguagem emancipa-se dos grilhões normativos prescritos pela etiqueta, pela hierarquia, pelas interdições da língua comum, transformando-se, assim, “numa língua especial, uma espécie de jargão” (BAKHTIN, 2010, p. 162).

À guisa de fechamento do raciocínio e como forma de sintetizar o que foi exposto e desenvolvido, vale evidenciar que os discursos típicos da praça pública nos dias festivos não acomodam qualquer matiz, qualquer tonalidade, por mais esmaecida e enfraquecida que seja, de seriedade unilateral lúgubre, de receio, medo, bem como de veneração advinda de relações hierárquicas. São discursos, nesse sentido, de natureza alegre, que se manifestam de maneira ousada, licenciosa e franca, ressoando e reverberando de maneira a trazer, em seus âmagos, manifestações da estética grotesca e toda a liberdade da praça pública, transcendendo as convencionalidades, restrições e interdições verbais (BAKHTIN, 2010).

É justamente nesse sentido que a produção de *O Pasquim* aqui analisada pode ser considerada carnavalesca. Com efeito, a entrevista com Leila Diniz, símbolo da esquerda festiva e da cultura ipanemenha, reconhecida notadamente por suas opiniões destemidas e seus valores progressistas, conta com um estilo de linguagem franco, que sente e compreende os interlocutores não só como fora do âmbito das convenções sociais e normativas, mas como verdadeiros cúmplices, os quais encontram-se em uma atmosfera discursiva saturada de liberdade e igualdade – atributos ideológicos e valorativos que oportunizam a

apresentação do cômico, do jocoso. Tal fato, intimamente conjugado com o total de 71 palavrões – cujo valor discursivo-axiológico refrata estilisticamente um rebaixamento grotesco –, denota um discurso com total inexistência de regras de etiqueta e polidez, de convenções verbais, isto é, um discurso familiar com matizes carnavalescos que responde centrífuga, cômica e resistentemente aos discursos oficiais da época – centrípetos, unilateralmente sérios, monológicos.

4. LIBERDADE, IGUALDADE E HUMOR: O DISCURSO FAMILIAR-CARNAVALESCO PRESENTE NA ENTREVISTA COM LEILA DINIZ

A edição número 22 de *O Pasquim*, de novembro de 1969, traz uma longa entrevista com Leila Diniz, atriz de 24 anos considerada não só independente e progressista por seus contemporâneos, mas um verdadeiro símbolo vanguardista; sua imagem, com efeito, expressava as cores da alegria e da liberdade com matizes de humor, franqueza e liberalidade. Sua entrevista com os membros de *O Pasquim* – que por ela eram considerados amigos, parte da *Patota*⁴ – decorreu como um verdadeiro diálogo de natureza discursiva familiar, marcado, como se verá, pela liberdade enunciativa, pela sensação de igualdade, as quais conferem ao diálogo possibilidade de abertura e divertimento. Destaca-se, ainda, o tom notadamente carnavalesco da entrevista; podem ser encontrados, com efeito, trechos marcados pela presença de palavrões, expressões grotescas, de natureza obscena. Em diversos momentos de sua fala, entre relatos de sua vida, comentários sobre cultura, reflexões, pode-se perceber a franqueza familiar do discurso e a presença dos palavrões – os quais apresentam-se intimamente ligados:

Leila: [...] como é que chama? Do Luiz Alcoriza, aquele cara que foi assistente do Buñuel. O filme era uma (*) incrível. O nome era 'Jogo Perigoso' [...] Não foi muito tempo, não. Eu comecei com o Domingos lá por 62, fins de 61. Me lembrar da data é (*) pra mim [...] Como a gente era muito duro, o Domingos escrevia para a 'Manchete', jornal, (*) a quatro, escrevia peças e aquelas coisas, a gente não ganha dinheiro nenhum [...] Trabalhei numa agência de modelo e fiz figuração de filme pra (*) [...] Eu acho que eu é que não tenho sentido. Eu gosto pra (*) de fazer novela e de fazer cinema. Pra mim, não tem a menor importância representar Shakespeare, Glória Madagan ou o que for, desde que me divirta e ganhe dinheiro com isso [...] Eu tinha o maior (*) de fazer filme de cangaço. Achei sensacional. Trabalhar com Domingos, por exemplo, é divertidíssimo. 'Toda as Mulheres' foi muito duro. A gente estava separado só há um ano, ainda estava naquela fase de se xingar: filho da (*), seu cornudo, foi você que foi culpado, não foi, foi você, aquela zorra [...] Casos mil; casadinha nenhuma. Na minha caminha,

⁴ Termo pelo qual a equipe, debochadamente, chamava-se.

dorme algumas noites, mais nada. Nada de estabilidade. [...] Vai a (*) que te pariu. Não tem nada a ver. O Domingos é mais bacana. A mim, nunca quiseram, porque eu mando logo tomar no (*). [...] É tudo muito burro, aqui. Quando você explora a miséria verdadeira, ninguém acha nada demais, como o Raul Longras, esses caras todos. Negócio bonitinho de censurar é novela, quando tem uma cena de amor, uma moça que foge de casa porque queria viver com o Zózimo Bobul, e a novela foi censurada. Tem mil babados assim, acho a maior cretinice. Não consigo explicar. Não consigo entender qual é a deles. Censuram filmes e não censuram programas em que as pessoas, pra casar, são vendidas como alface, ou são esculhambadas como se fossem cocô, como acontece nos programas do Flávio Cavalcanti [...] A gente está lutando por essa lei pra aumentar as semanas de filme nacional e os caras (*) e andam, nem querem saber. Só isso já deu pra eu saber que os caras não estão interessados em que nosso cinema se desenvolva. Eles só estão a fim de que sejam vendidos, vistos e gostados os filmes estrangeiros. Logo eles são uns filhos da (*) [...] Eu me desinibi dançando, dançava paca, você sabe disso; no mar, na praia, etc. tinha atitudes física para me desinibir, eu (*), nadava e dançava. Fiquei mais segura e me expressei, agora, como eu tenho mais vontade. Eu acho o palavrão gostoso e é uma coisa normal para mim. Quando eu ouvi um pedaço dessa gravação fiquei até um pouco chocada mas quando eu falo eu não sinto que estou dizendo palavrão. É gozado: meu pai, por exemplo, não fala palavrão. Lá em casa não se dizia nem cocô: a gente falava fezes. Tinha de ser tudo naquela base, que são palavras muito mais feias do que os palavrões. Mas o palavrão virou verdade em mim e quando as coisas são de verdade, as pessoas aceitam. Então meu pai aceita, embora ele não fale nem cocô. Morre de rir, bate papo comigo e tal. De vez em quando ele diz: não dá pra você falar de outro jeito? Aí eu digo: ah, (*) pra isso (O PASQUIM, 2006, p. 60;65).

Como se pode notar, os trechos retirados da entrevista evidenciam a presença de um discurso tipicamente familiar, no qual os parceiros da comunicação (Leila e seus entrevistadores, membros da Patota) sentem-se como iguais, de modo a inexistir, entre eles, barreiras e convenções verbais. Sob a perspectiva dialógico-discursiva bakhtiniana, pode-se conceber que os interlocutores não guardam um mínimo resquício de medo, receio e pudor; o diálogo flui de tal maneira espontânea e divertida que os próprios parceiros comunicativos não se preocupam e não calculam o impacto ideológico-discursivo de suas palavras: eles se compreendem e sentem fora do âmbito hierárquico social, “exterritorializados” do campo das convenções sociais, fatos que engendram a máxima franqueza e a possibilidade da existência de palavrões. Assim, a concepção do destinatário do enunciado é consubstanciada, sobretudo, na igualdade e na liberdade.

Nesse sentido, pode-se conceber a própria entrevista como um discurso que refrata, estilística e tematicamente, uma resposta centrífuga aos valores, preceitos e convenções discursivo-ideológicos oficiais da época. Com efeito, o estilo de linguagem, em um primeiro lugar, marcado pela presença de palavrões, pelo enfoque livre da realidade, expressa discursivamente uma resposta ideológica

aos padrões verbais oficiais da época, marcados pela etiqueta, pelo pudor exacerbado; exerce, nesse sentido, uma força centrífuga, posto que rompe com as convenções verbais, que desconhecem a abordagem discursiva franca, ousada e licenciosa do mundo.

A própria temática – a qual, como se sabe, é indissoluvelmente ligada ao estilo de linguagem – refrata uma concepção discursiva resistente, oponente aos valores oficiais da época: fala-se (mal) da censura, das práticas da mídia *mainstream* (convencional) do período, da política de fomento realizada pelo INC (Instituto Nacional de Cinema), que privilegiava os filmes estrangeiros em detrimento dos nacionais, da vida amorosa de Leila Diniz, e até mesmo do próprio palavrão, o qual se torna assunto do diálogo. Esses temas – sobretudo abordados da forma como foram – revelam uma postura ideológica e uma atitude discursiva de confronto, de embate com as entidades e manifestações oficiais da época: o Governo Militar, responsável pela censura e pelo Instituto Nacional de Cinema; a mídia convencional; e os próprios valores morais conservadores da sociedade, que renegava a presença de expressões grotescas, chulas, como as que estão transcritas – e substituídas por asteriscos. Ora, o uso desses mesmos asteriscos, nesse contexto discursivo, configura uma atitude rebelde, crítica à censura, uma vez que, sabendo ser proibido o emprego de tantos palavrões, utilizam-se os asteriscos; fato é, todavia, que pela conjuntura do enunciado, os leitores conseguem inferir qual é o palavrão ocultado. Desse modo, nota-se a importância do leitor no processo de constituição de sentido do enunciado, posto que atua preenchendo lacunas verbais – as quais são causadas pela censura vigente na época –, consistindo em um verdadeiro participante do processo discursivo, que configura uma atitude responsiva ativa, responsável por, junto com os enunciadores, engendrar essa estratégia discursiva que promove a fruição das forças centrífugas.

É justamente essa composição discursiva de natureza familiar, franca, divertida, repleta de palavras obscenas, que possibilita qualificar a entrevista como sendo carnavalesca: Leila, ao fazer uso contínuo de palavrões, insufla a comunicação com ares grotescos, ensejando uma percepção de transgressão à ordem normal e oficial da linguagem. Com efeito, a numerosa e sistemática presença dos palavrões promove um poderoso influxo sobre o discurso, transpondo-o para uma dimensão distinta, desconhecadora de qualquer matiz de etiqueta, convenção verbal, vergonha e decoro.

Ademais, como se sabe, os palavrões remetem às imagens do baixo corporal, sobretudo o de natureza sexual e de satisfação das necessidades fisiológicas. Ora, essas imagens são representações da estética grotesca, princípios materiais e corporais típicos da cultura cômica popular: sua presença manifesta a total inversão axiológica do discurso, o rebaixamento grotesco carnavalesco; nesse contexto o próprio palavrão perde sua natureza totalmente pejorativa; ganha ambivalência, é utilizado como um estimulante verbal, um difusor de comicidade e símbolo de camaradagem. Ele, assim, anuncia a franqueza, a comicidade, a cumplicidade, a fusão da liberdade e da igualdade no diálogo.

Pode-se, dessa forma, dizer que a entrevista com Leila Diniz consiste em um discurso carnavalesco que responde, em todas as suas fibras, às vozes conservadoras, centrípetas, monológicas do período. Com efeito, o enunciado, tanto em sua dimensão temática, quanto em sua dimensão estilística, refrata uma concepção de mundo e de vida carnavalesca, a qual, pautada na ousadia, na licenciosidade e na franqueza, responde centrifugamente às regras e convenções do período – inclusive as linguísticas. Nessa senda, observa-se o próprio comentário feito posteriormente pela redação de *O Pasquim* que acompanha a entrevista:

Leila Diniz é chapinha d'O Pasquim e sua entrevista é mais do que na base do muito à vontade. Durante duas horas ela bebeu e conversou com a equipe de entrevistadores numa *linguagem livre e, portanto, saudável*. Seu depoimento é o de uma moça de 24 anos que sabe o que quer e que conquistou a independência na hora em que decidiu fazer isto. *Leila é a imagem da alegria e da liberdade, coisa que só é possível quando o falso moralismo é posto de lado* (O PASQUIM, 2006, p. 60, grifo nosso).

Além de retratar a opinião do tabloide a respeito da entrevista, o comentário refrata a própria concepção discursivo-ideológica dos membros de *O Pasquim*: a estrita necessidade da liberdade discursiva a fim de que a linguagem possa ser benfazeja, proveitosa, e a impossibilidade de haver alegria e liberdade na existência do falso moralismo. Ora, esses comentários desenvolvem-se no sentido bakhtiniano carnavalesco, no qual o discurso franco, familiar, que enseja uma focalização livre e não oficial da realidade ganha espaço justamente à medida que se derrubam as barreiras do convencionalismo e suspendem-se as interdições verbais. Uma linguagem saudável é uma linguagem livre, e a liberdade, junto com a alegria, somente pode se dar em uma atmosfera desconhecadora de falsos moralismos.

Por fim, destaca-se a própria reação do governo militar face à entrevista: após a publicação da edição, os militares, com base na Lei de Imprensa, reagiram arbitrária e autoritariamente, impondo a censura prévia em *O Pasquim*; a partir de então, o material elaborado pelos membros da Patota passava a ser sujeito aos carimbos, tesouras e lápis vermelhos dos militares – representantes monológicos e centrípetos da censura. A resposta do governo, sem dúvidas, expressa o incômodo e o desconforto causados pela entrevista com Leila Diniz, símbolo da alegria, da liberdade, do discurso franco, que compreende e aceita a realidade grotesca – afrontosa e ultrajante aos edifícios ideológicos oficiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se compreender, no presente artigo, o discurso familiar-carnavalesco consubstanciado na entrevista de Leila Diniz produzida para o semanário crítico-humorístico *O Pasquim* por meio das reflexões dialógico-discursivas oportunizadas pelos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente sobre dialogismo e carnavalização. Com efeito, a discussão realizada proporcionou conceber a entrevista como um enunciado no qual os interlocutores (membros da *Patota* e Leila Diniz), sentindo-se e compreendendo-se como iguais, realizam um discurso livre, familiar, carnavalesco.

Nesse sentido, é justamente a sensação de igualdade entre eles, caracterizada pela ausência das barreiras e interdições verbo-ideológicas, que oportuniza um diálogo não só cômico e alegre, mas livre para compreender temáticas sensíveis (como a vida sexual de Leila) e para realizar-se em um estilo de linguagem carnavalesco, que compreende palavrões – manifestações do grotesco. A comunicação, portanto, exterioriza-se insuflada pelo espírito carnavalesco, mostra-se como uma clara representação de transgressão à norma oficial da linguagem.

Dessa forma, a quebra e suspensão de tabus, etiquetas e normas ideológico-verbais – engendrada pela sensação de absoluta igualdade – oportuniza a fluidez de um diálogo cômico, alegre, repleto de representações do baixo corporal, em específico a satisfação das necessidades naturais e a dimensão sexual da vida. Essas manifestações verbais, de fato, manifestam uma concepção familiar-carnavalesca de discurso, a qual, dando-se para além dos limites da etiqueta verbal e da seriedade unilateral (representações do receio no campo discursivo), é

marcada um por uma maior liberdade temática e por um estilo de linguagem mais livre e cômico.

Pode-se, dessa maneira, compreender o enunciado como um discurso centrífugo-carnavalesco que responde, cômica e irreverentemente, às vozes centrípetas, monológicas do período, tipicamente oficiais, consubstanciadas na etiqueta verbal, no pudor e na censura. A entrevista com Leila Diniz, portanto, qualifica-se como um discurso que manifesta o avesso da oficialidade, o domínio da franqueza e da cumplicidade, a risada livre, franca, ousada e grotesca frente à vergonha e ao decoro exacerbados, típicos do moralismo – manifestação centrípeta, monológica e oficial do período, a qual *O Pasquim* combatia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BERNARDI, Rosse Marye. Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 73-94.

CAÑIZAL, Eduardo Pañuela. Realismo grotesco. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 243-257

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

JAGUAR; SÉRGIO AUGUSTO (Orgs.). *Antologia do Pasquim*. Rio de Janeiro: 2006.

ERA UMA VEZ: as literaturas infantis que versam sobre o câncer

Angélica Beatriz Justino
Graduanda em Pedagogia – UEM
angelicabeatrizjustino@gmail.com

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar
Doutora em Educação – UEM
garalencar@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

1. INTRODUÇÃO

A literatura infantil surgiu em meados do século XVII, mas enquanto campo literário, de acordo com Lajolo e Zilberman (1998) começa a se constituir a partir do nascimento da sociedade burguesa. É nesse período que a prática da leitura literária se torna essencial não apenas para as crianças, mas para a sociedade de forma geral.

Naquele período os livros eram cheios de propósitos morais e pedagógicos precisos, uma vez que objetivavam não só formar o indivíduo alfabetizado como também alinhar as necessidades postas pela sociedade vigente.

Em linhas gerais podemos afirmar que os grandes clássicos, geralmente, eram lidos pelas crianças da nobreza e os referentes a contos folclóricos (literatura de cordel) e lendas pelos mais pobres. Desde então a literatura evoluiu e atingiu o público infantil por meio de clássicos, que sofreram adaptações e os contos folclóricos que serviram de estímulos para os contos de fadas.

Dentre as inúmeras características da literatura infantil podemos frisar a existência de uma narrativa movimentada, com ilustrações, discursos diretos, indiretos, indiretos livres, finais felizes na maioria das vezes, dentre outras.

Assim sendo, a leitura, de acordo com Farias e Rúbio (2012), é uma forma de ver o mundo que excede a barreira da visão e se faz presente no campo da imaginação. As autoras pontuam que é importante ter contato com a leitura desde cedo para garantir o gosto pela literatura. Quando se lê para uma criança é imprescindível considerar e contemplar elementos visuais, entonação adequada de voz, com vistas a despertar a curiosidade e interesse por parte das crianças. Para os autores o contato com a literatura infantil deveria ocorrer desde a tenra idade.

Esse contato pode acontecer muito antes que os adultos imaginem. Muitos pais acreditam que os filhos pequenos, por não saberem ler, não se interessam por livros, portanto não precisam ter contato com eles. Contudo, isso não se confirma. A literatura tem constatado que a criança percebe desde muito cedo, que o livro é uma tecnologia muito atrativa e prazerosa. Os livros despertam interesses em aspectos tais como: cores, formas e figuras que mais tarde, possibilitarão identificações, nomeações, correlações e significações com aspectos vivenciados e aprendidos. (FARIAS e RÚBIO, 2012). Esses autores denotam a relevância de que as crianças manuseiem os livros, vejam os desenhos, folheiem as páginas, sintam as texturas e explore-os em todas as suas possibilidades.

Durante o período de escolarização as crianças deveriam ter acesso à diversos livros, porém muitas vezes esse acesso é realizado de forma mecânica, restringindo apenas a decodificações dos símbolos impressos nas páginas. Essa forma de conceber a literatura é simplista, se considerarmos que a mesma pode contribuir para o desenvolvimento infantil, uma vez que a literatura infantil desempenha papel importante no desenvolvimento da criança, pois interfere nas questões ligadas ao conhecimento, com o objetivo de ensinar, entreter e informar, por meio do cuidado, estimulando apreciação e gosto pela leitura (SILVA et al, 2012).

Vale ressaltar que a literatura também é arte, ou seja, tem a capacidade de representar a vida, o homem e o mundo. Silva et al (2012, p. 02) salientam que

Ler é uma forma de ver o mundo, mas essa leitura ultrapassa os limites da visão física para se inscrever na ótica da fantasia. Com a lente da imaginação, o leitor viaja pelo mundo da leitura com direito à leitura de mundo, papel que a literatura infantil desempenha com maestria.

Gasparotto (2011, p. 16) também comunga dessa concepção e completa afirmando que “a literatura infantil hoje tem uma dimensão muito mais ampla e importante. Ela oferece à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis”.

Nesse sentido podemos inferir que, em pleno século XXI, os livros são portas tanto para as questões imagéticas quanto para o conhecimento científico, da realidade que nos circunda, das alegrias, sofrimentos, dentre outros aspectos.

O universo literário começa a contemplar, além dessas características citadas acima outros temas com o objetivo de dar visibilidade às temáticas da vida

real, por vezes negligenciados, como questões sobre morte, divórcio, doenças, problemas sociais, deficiências, etc.

Nesse sentido é relevante compreender que os livros não têm idade e apesar de alguns formatos serem direcionados a determinadas fases do desenvolvimento infantil, a literatura não tem barreiras e pode ser usufruída por pessoas de diferentes faixas etárias.

De acordo com Gasparotto (2011) algumas histórias podem ser exploradas para trabalhar aspectos emocionais nas crianças, tanto positivos quanto negativos, ou seja, é possível trabalhar sentimentos como vitórias, derrotas, felicidades, perdas, dores, medos, entre outros. Dito isso, acreditamos que trabalhar aspectos referentes a sentimentos que nos remetem a dores, perdas, frustrações, configura-se um desafio ao educador. Esse aspecto se torna ainda mais salutar quando direcionamos nosso olhar para a criança hospitalizada ou que possui um dos membros da família em ambiente hospitalar. Neste cenário são inúmeras as enfermidades que podem estar presentes na vida da criança e dentre elas a neoplasia maligna⁵, comumente conhecida como câncer.

A partir do exposto e considerando algumas vivências por meio de um projeto de extensão desenvolvido em ambiente hospitalar, em que participamos de momentos de contação de histórias para crianças hospitalizadas, algumas inquietações começaram a se estabelecer: Como a literatura infantil representa o câncer? Que informações são veiculadas? Quem são os protagonistas dessas histórias?

Para tentar responder a essas inquietações objetivamos para esse estudo analisar as produções de literatura infantil cuja temática perpassa pelo diagnóstico de câncer, e temos por objetivos específicos realizar um levantamento de livros de literatura infantil que abordam a temática de câncer infantil; descrever as principais características dessas literaturas; e identificar como o câncer é abordado nas literaturas infantis. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa teórica do tipo bibliográfica.

⁵ Neoplasia maligna: grupo de doenças que envolvem o crescimento celular anormal, com potencial para invadir e espalhar-se para outras partes do corpo, além do local original.

O arcabouço teórico está organizado de forma a apresentar o conceito de literatura infantil, a literatura infantil no contexto hospitalar, as produções e análises das produções que versam sobre o câncer.

2. ASPECTOS DA LITERATURA INFANTIL

Anteriormente ao século XVIII apenas as crianças que pertenciam as altas classes sociais tinham acesso a livros, que eram oferecidos pelos seus pais e preceptores, sendo assim, as crianças mais pobres não tinham contato com a leitura e nem com a escrita. Nesse período “a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente na e para a comunidade” (FILHO, 2009, p. 108). Os primeiros sinais da literatura infantil, começam a se fazer presentes, segundo autor, para essa pequena parcela da população, no século XVIII.

O conteúdo veiculado nos contos de fadas tinha o intuito de ensinar valores morais para as crianças. Contudo, em meados do século XIX a Pedagogia e Psicologia voltaram o olhar para as histórias que eram destinadas ao público infantil.

Neste sentido podemos compreender a literatura infantil, que são as obras destinadas ao público de crianças e jovens que devem ser preparadas analisando vários aspectos, como o gênero textual, a temática, a linguagem, entre outros. Urge termos clareza que as histórias infantis são instrumentos que instigam a criatividade e imaginação, “na medida em que estimula situações para isso, como a brincadeira de faz de conta, corroborando cenas de uma história contada, ou o simples ato de brincar naturalmente” (SILVA, 2018, p. 31).

Em linhas gerais a literatura infantil, além de apresentar todos elementos imagéticos e prazerosos, contempla aspectos cognitivos importantíssimos para posterior apropriação da tecnologia da língua escrita, pois os textos contemplam discursos narrativos, tipologias, estruturas composicionais diversas, dentre outras.

As temáticas presentes nas obras de literatura infantil são elaboradas pensando na faixa etária que pretende atender. Para as crianças de dois a quatro anos de idade, de acordo com Tavares (2010) as histórias devem conter muitas imagens, cores e pequenas frases de simples entendimento. Já para as crianças de

quatro a seis anos de idade, além da prevalência de imagens e cores, existem frases maiores e textos. Para as com idade entre sete e dez anos, as narrativas se fazem de textos maiores e com acontecimentos mais complexos, o que instiga a criança a pensar para se chegar as próprias respostas. Deste modo, compreende-se que as obras pensadas no público infantil são criadas objetivando despertar o gosto pela leitura, respeitando a faixa etária da criança.

A esse respeito Farias e Rúbio (2012) declaram o contato com os livros possibilita que a criança comece a desenvolver a imaginação e a criatividade, quando tentam criar e recriar a cena contada em sua mente, buscando soluções e estratégias. As histórias também lhes abrem espaço para o mundo da fantasia, despertando sentimento de curiosidade, medo, desejos, entre tantos outros. Ao falar sobre esses sentimentos, Donatto (2005, p. 31) apresenta que

Não é preciso temer que as crianças sejam arrebatadas pela fantasia e, com isso passem a acreditar em mágica, atrasem seu crescimento e passem por tolos diante dos amigos, pois toda criança acredita em mágica, e deixa de fazê-lo ao crescer.

A fantasia, segundo a autora é um recurso potencializador do processo de compreensão da realidade pela criança, visto que ainda não conseguem interpretar as questões realistas. De acordo com Moraes e Miranda (2015, p. 03) os adultos devem deixar as crianças manipularem os livros naturalmente sem a preocupação máxima de rasgar ou sujá-los, pois o fundante é a “familiaridade com as ilustrações, com as letras, com as cores e com o encantamento que cada obra possui”.

Embora o acesso às histórias e aos livros, desde cedo, possibilitem a criança criar intimidade com eles, não existe um método para se formar um bom leitor, o que encontramos são dicas para instigar e estimular esse desenvolvimento até que ele se torne um hábito.

[...] a infância é o melhor momento para iniciar o processo de estímulo à leitura, nesse período é importante motivar as crianças desde cedo a criar o hábito de ler por prazer. E utilizar como caminho a literatura infantil, é fundamental devido a sua capacidade de envolver o leitor por inteiro, apelando para suas emoções e fantasias (SILVA et al, 2012, p.04).

Acredita-se que esse contato com os livros deve acontecer tanto no seio familiar quanto educacional. É imprescindível que os professores da educação infantil proporcionem esses momentos de interação e socialização com as histórias,

pois elas propiciam o desenvolvimento da imaginação, além de potencializar a linguagem, a memória, a atenção, entre outras funções psicológicas superiores.

Com os avanços científicos na área da educação e psicologia constatamos que outras temáticas passaram a ser contempladas na literatura infantil, contudo ainda se configuram diminutas as obras que versam sobre assuntos ou pessoas que estão a margem da sociedade, em situação de desvantagens biológicas, econômicas, sociais e de saúde.

Os poucos livros que contemplam assuntos tão delicados, por vezes, apresentam “visões preconceituosas e excludentes e deixamos passar a oportunidade de fazermos intervenções no sentido de questionar tais posturas dos personagens que se direciona contra uma cultura de tolerância e paz” (CONFESSOR, 2017, p. 03). É muito importante que as crianças tenham acesso aos livros que abordem esses conteúdos para que possam compreender como agir e se comportar com o acolhimento ou indiferenças alheias.

Gradativamente as obras de literatura infantil estão contemplando diversos assuntos e transcendendo os espaços de sala de aula, ganhando cada vez mais espaços, como é o caso de ambientes hospitalares que têm utilizado a literatura infantil de várias maneiras, com caráter terapêutico, lúdico, educativo, visando o desenvolvimento pessoal e intelectual.

2.1. Literatura infantil e o ambiente hospitalar

Os ambientes hospitalares, que outrora se constituíam em ambientes frios e geralmente com olhar eminentemente biológico e curativo, gradativamente estão reconfigurando seus espaços, tempos e rotinas.

Para desenvolver o respectivo tema, inicialmente realizamos uma revisão da literatura com busca de artigos publicados a partir de 2005 que abordem essa temática em diferentes bases de dados, tais como: *Google*, *Google Acadêmico*, *BDTD* e *Scielo* com as palavras-chave: literatura infantil, história infantil, estória infantil, pedagogia hospitalar, hospitalização, criança hospitalizada, doenças, neoplasia maligna e câncer, que foram combinadas entre si, para encontrar o maior número de publicações possíveis que fossem pertinentes à temática.

Foram encontradas quatro obras que apresentam as literaturas infantis que tratam as doenças em sentido geral. O quadro 1 descreve as obras selecionadas:

Tabela 1

MODELO DO TRABALHO	TÍTULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	BANCO DE DADOS
Dissertação	A história infantil como recurso para a compreensão do processo saúde-doença pela criança com HIV	Jeanine Porto Brondani, Eva Neri Rubim Pedro	2013	Scielo
Artigo	A hospitalização retratada na literatura infantil: diálogos com a educação em saúde	Alessandra Santana Soares e Barros	2018	Scielo
Artigo	A doença na literatura infanto-juvenil – análise de quatro obras contemporâneas	Rosa Maria Hessel Silveira, Bruna Rocha Silveira	2016	Google
Artigo	A produção literária para as crianças em tratamento de saúde e a educação social	Ana Claudia dos Santos Garcia, Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	2017	Google

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A pesquisa desenvolvida por Paula (2007) intitulada “a literatura infantil e o vídeo na escola do hospital: diferentes linguagens de inclusão social” descreveu sobre as vivências de duas professoras, em momentos de contação de histórias dentro de ambientes hospitalares. Segundo a autora as “atividades tornavam o ambiente hospitalar mais acolhedor e promotor de momentos de imaginação e fantasia, bem como promoviam o sono tranquilo das crianças auxiliando nos seus processos de cura” (p. 184).

Gasparotto (2011) também apresenta algumas contribuições do uso da literatura dentro de ambientes hospitalares e afirma que durante o período de internação e/ou tratamento de saúde as crianças passam por momentos difíceis, com sentimentos negativos, tensão e ansiedade, tanto por estar longe de tudo que estão habituados - família, amigos, casa, escola - quanto por desconhecimento, medo da doença e incerteza de cura.

Para Gasparotto, quando se é possível contar com a presença de um professor itinerante ou outro profissional da educação que atue em ambiente

hospitalar, a literatura pode ser usada como recurso pedagógico e terapêutico. O uso das literaturas tornam os momentos mais prazerosos, podem transformar um estado de ansiedade, medo e dor, em momentos de fantasia, descontração, alegrias, além de possibilitar o desenvolvimento das crianças. Destaca também a relação entre adulto mediador e aluno/paciente, que nesse contexto dá visibilidade a relações dialógicas afetivas, o que contribui tanto para autoestima quanto à cognição, tais como desenvolvimento da atenção e imaginação, ou seja, das funções psicológicas superiores da criança, de forma geral. Essa relação é muito importante, visto que a criança hospitalizada se sente parte de uma equipe, e por algum tempo pode esquecer as dificuldades e ausências que está enfrentando durante o período de hospitalização.

Outra autora que aborda o uso das literaturas dentro de ambientes hospitalares é Costa (2017) afirmando que a literatura é uma

ferramenta indispensável do ensino e aprendizagem das crianças hospitalizadas, bem como de humanização e fortalecimento de vínculos emocionais, tem um papel fundamental, uma vez que, tem como propósito amenizar o sentimento de desconforto encontrado em crianças hospitalizadas, onde ela, mesmo estando em um quarto, pode encontrar um mundo por meio das páginas dos livros, das histórias, encenações e conversas (COSTA, 2017, p. 13).

Salienta a importância de deixá-las expressar o que sentiram ao ouvir a história. Esses momentos de fala da criança são imprescindíveis, pois com isso conseguem trazer para dentro dos hospitais um pouco daquilo que lhes é comum, contando suas histórias de vida, momentos com a família e amigos.

Em consonância com os autores aqui apresentados Brondani e Pedro (2013), como parte de uma pesquisa científica, escreveram uma história infantil que aborda as especificidades da vida de uma criança que nasceu com Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), o que resultou no livro infantil intitulado “A descoberta de Pedro e Júlia: conversando sobre saúde e doença”. A escrita e leitura desse livro objetivou auxiliar no entendimento das crianças com HIV sobre o processo saúde-doença. O livro não apresenta o diagnóstico da doença, apenas se propõe a apresentar questões ligadas ao cotidiano de uma criança enferma, o uso de medicamentos, os sintomas e ao contexto social, com o intuito de identificar os sentimentos das crianças em relação à doença. Finalizam afirmando que as histórias infantis são elementos indispensáveis para o processo de compreensão do processo saúde-doença das patologias de forma geral.

Silveira e Silveira (2016), por sua vez, afirmam que os livros infantis que tratam sobre doenças são escassos se comparados a outras temáticas. As autoras realizaram a análise de quatro obras de literatura infantil que descrevem os períodos de doenças, a saber: “O Empinador de Estrela” de Lourenço Diaféria de 1980; “Íris, uma despedida” de Gudrun Mebs de 1992 e editada no Brasil em 2012; “A caixa de Klara” escrito por Rachel Kooij em 2008 e traduzido no Brasil em 2014; e “Brenda” de Luiz Antonio Aguiar de 2014. Nas quatro obras selecionadas não são os protagonistas que adoecem, e sim um integrante da família, em todas as obras são encontrados sentimentos ligados ao medo sofrido pelos protagonistas, tanto por não saberem o que está acontecendo quanto por medo de perder o ente querido.

Por fim, Silveira e Silveira (2016) afirmam que todas essas obras analisadas trazem como trama principal o medo tanto do desconhecido quanto da perda e ausência da pessoa amada. Destacam ainda a importância de fazermos uso das literaturas infantis para tratar de assuntos tão difíceis, como morte, solidão, abandonos, diferenças e doenças. Por fim, concluem com uma importante indagação: “mães, pais, professoras e professores julgarão adequado que tais narrativas cheguem às mãos dos adolescentes?” (SILVEIRA e SILVEIRA, 2016, p.405).

As autoras Garcia e Paula (2017), interessadas em verificar como as literaturas infantis com temáticas sobre doença impactam nas crianças enfermas, selecionaram sete literaturas infantis, sendo elas: Otimismo, de Janayna Alves Brejo - 2001; Com perigo não se brinca, de Sergi Camara e Montserrat Ginesta - 2003; Poesias sobre crianças em enfermarias, de Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula - 2015; Peca Perereca, de Alexandre Plubins - 2011; Os olhos de Toninho, de Célia Cris Silva - 2009; Ian precisa lavar as mãos, de Anne Carolina de Souza - 2012; Renatinho não quer se cuidar, de Anne Carolina de Souza - 2012.

Organizaram os títulos nas seguintes categorias: Livros que proporcionam autoestima, Livros que ajudam a criança a enfrentar a tristeza, Livros que tratam a criança doente como ativa e Prevenção de doenças e acidentes. As autoras concluíram com a pesquisa que as literaturas influenciam diretamente na vida das crianças, principalmente as hospitalizadas. Destacaram que as crianças gostam de histórias com personagens valentes e fortes, que enfrentam os desafios, ensinando-as que elas também devem criar estratégias para que possam enfrentar esse momento difícil com mais tranquilidade. Afirmam que “representar o que elas

vivem nos ambientes hospitalares por meio dos livros de maneira mais extrovertida pode fazer toda diferença no cotidiano delas e em relação a como agirão durante este processo” (GARCIA; PAULA, 2017, p.04).

Outra pesquisa que faz relação às literaturas infantis e doenças é a de Barros (2018) sob o título “A hospitalização retratada na literatura infantil: diálogos com a educação em saúde” em que seleciona vinte literaturas entre nacionais e internacionais que discorrem sobre o período de hospitalização, o período de publicação dessas obras vai de 1978 à 2009. De acordo com a pesquisa algumas dessas histórias discorrem sobre fraturas e lesões. Nessas literaturas os principais motivos que levam à hospitalização são braços e pernas quebrados, em que os autores descrevem que esses acidentes geralmente ocorrem como consequência de ações inadequadas das próprias crianças.

Algumas características marcantes dos livros selecionados estão relacionadas à presença de: injeção, que se apresentam em dez livros; as bolsas de soro, presença marcante em doze histórias; cadeiras de rodas e muletas, em dez obras; gessos e talas, a característica mais presente constando em quatorze livros entre os vinte selecionados; dos nove livros que retrataram o momento de cirurgia anestésias estavam presentes em oito, e também a descrição ou figura do acesso venoso abordado em dez livros (Barros, 2018).

O autor descreve também a importância do escritor pensar e repensar ao criar uma história para o público infantil que trate de doenças e hospitalização, visto que

O desafio de escrever e ilustrar um livro infantil que aborda um assunto delicado está em trazer a realidade o suficiente para que haja empatia e identificação por parte da criança, ao mesmo tempo em que se mantém o cuidado de ocultar eventuais aspectos muito chocantes sobre aquele tema (BARROS, 2018, p.511).

Assim, é possível perceber relevância de se criar obras que discorrem sobre essa temática, além destacar o quanto é importante se tratar assuntos relacionados à doença com as crianças, e fazer isso por meio de literaturas o torna mais leve. Congregado a esses aspectos que tratam sobre a situação de convivência com as doenças e situações de internação e hospitalização é que surgiu o interesse por esse trabalho.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que é um estudo desenvolvido em busca de materiais já elaborados, que são normalmente artigos científicos e livros. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica se dá pelo fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que ele poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.04). Esse tipo de pesquisa tem alguns objetivos, entre eles:

- a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão de literatura e redação da discussão do trabalho científico (PIZZANI et al, 2012, p. 54).

Para a coleta de dados, foi realizada uma busca por livros de literatura infantil sobre câncer em duas plataformas: *Google* e *Estante Virtual*. Para tanto, utilizamos como descritores as palavras: literatura infantil e câncer; livros infantis e câncer; histórias infantis e câncer; literatura infantil e doenças; livros infantis e doenças; histórias infantis e doenças.

O método utilizado para analisar as obras foi o método de análise de conteúdo que é proposto por Bardin (2011). Tal definição passou a ser utilizada desde o ano de 1977 quando Bardin escreveu “Análise de conteúdo” obra utilizada até os dias atuais. A autora classifica análise de conteúdo como um agrupamento de métodos para analisar as informações com o objetivo de alcançar “por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) é composta por três fases, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

Câmara (2013, p.189) ao falar sobre a análise de conteúdo de Bardin apresenta que “embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas”, ou seja, mesmo seguindo os preceitos de Bardin, cada pesquisador tem autonomia para direcionar seu estudo.

A pré-análise do material foi feita por meio do levantamento das obras, com o intuito de selecionar as literaturas infantis que versassem sobre o tema. Os dados foram submetidos a uma análise qualitativa, agrupando-se os achados considerados relevantes para responder aos objetivos traçados.

Nessa primeira etapa com os descritores mencionados fomos direcionados para 37 páginas e sites que faziam referência à livros infantis e câncer. Na fase de organização identificamos, dentre essas páginas, sete apresentavam as narrativas de experiências de crianças doentes, em que não tinham nenhuma ligação com literatura infantil.

A segunda fase foi a exploração do material em que identificamos quais livros falavam efetivamente sobre câncer. Encontramos 30 literaturas que falavam sobre doenças, porém apenas 15 abordavam o câncer.

Na terceira fase “tratamento dos dados” realizamos a leitura e a categorização das obras. O Quadro 2 apresenta as literaturas infantis selecionadas:

Tabela 2

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	ANO
Todas as cores de Malu	Rosana Mont'Alverne	Aletria	2016
Os cabelos de Crisálida	Emile Andrade	SESI – SP	2014
Fada Pilara e Marujo Gadeinha	Luciano Koenig de Castro	Bom Jesus	2017
Planeta dos Carecas	Ariadne Cantú	Alvorada	2017
As aventuras dos quimionautas no planeta Terra	Gizella Werneck	Seu Livro Pronto	2014
Por que o cabelo da princesa foi passear?	Rodrigo Cristiano Alves	Editorial 25	2018
O Jardim de Adeus ao Câncer	Janna Matthies	Todo Livro	2012
Quando alguém que você ama está com câncer – Um guia para ajudar as crianças	Alaric Lewis	Paulus	2006
Cabelos Vão, Cabelos Vêm. O Que é Que a Mamãe Tem?	Anna Maria Mello	Chiado	2017
Aonde Foi Parar o Cabelo de Mamãe? - A Jornada de uma Família no Combate ao Câncer	Debbie Watters, com Haydn e Emmett Watters	Callis	2006
Mamãe ficou Dodói	Fabiana Temponi	Supimpa	2019
Mamãe, Quando Você vai Sarar?	Dulce Ferraz	Metanoia	2019
Mamãe tá careca	Juliana Vermelho Martins	FTD	2014
Cadê seu peito, mamãe?	Ivna Chedier Maluly	Escrita Fina	2010
Mochila de perguntas	Raquel Simplício Netto Bittencourt	Ramalhete	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4. RESULTADOS

As datas de publicação dessas histórias são de 2006 a 2019, sendo as duas primeiras obras selecionadas datadas de publicação em 2006, e a partir de 2014 houve um aumento significativo na quantidade de obras, em que o ano de 2014 contou com três e o ano de 2017 com três publicações, entende-se assim que essa temática é recente nas obras destinadas ao público infantil.

As histórias selecionadas, assim como quase todas as literaturas infantis, possuem muitas ilustrações e páginas bem coloridas. Em alguns livros são encontradas ilustrações que falem inferências a momentos de hospitalização, nos outros tratando ou não da doença, o ambiente hospitalar não se faz presente.

A temática do câncer é apresentada de várias maneiras nas obras selecionadas. A partir das literaturas selecionadas acreditamos que o melhor a se fazer é identificar características em comum e agrupá-las.

O primeiro aspecto a ser analisado é a população acometida pela doença, em que dentre as obras, 7 (sete) evidenciam crianças, 6 (seis) adultos e 2 (duas) histórias que não definiram a pessoa doente. Um ponto a ser destacado é que na maioria dos livros em que tratam as mães que ficaram doentes essas personagens não tem nome, sendo sempre identificadas como mamãe.

No que tange os aspectos ligados à como o câncer é abordado foi possível verificar que em 9 (nove) obras ele é apresentado de forma explícita e objetiva, em alguns até informativo, e em 6 (seis) das obras foi descrito de forma implícita e subjetiva.

As literaturas que ressaltam o termo câncer foram apenas 8 (oito), e dentre estas apenas 6 (cinco) descreve qual parte do corpo é acometida pela doença, que em todos os casos é o câncer de mama.

Nas literaturas selecionadas e analisadas foram representadas algumas características de uma pessoa com câncer, como: palidez, fraqueza, debilitação pelos tratamentos, cansaço, não poder pegar pesos, falta de disposição e ânimo. Um fator a ressaltar é que em 8 (oito) obras a característica principal foi a falta/queda dos cabelos.

Algumas das narrativas selecionadas terminam com finais felizes com a pessoa curada, demonstrando que a doença pode ser passageira e que ao fim tudo volta ao normal. Em outras o final é realista em relação à doença, descrevendo

que a pessoa está em recuperação ou que continua em tratamento, salientando que muitas vezes o processo é demorado. Algumas histórias até discorrem sobre o fato do câncer ser uma doença muito séria que pode levar a morte, porém em nenhuma das histórias selecionadas a pessoa doente morre.

Algumas informações retratadas sobre o câncer fazem relação aos termos médicos frequentemente usados durante o tratamento, termos que crianças que não tem contato com a doença pode, muitas vezes desconhecer, como: quimioterapia ou quimio, radioterapia, células cancerígenas, cirurgias, etc.

Ao analisar o percurso de produção das obras um ponto que nos chamou a atenção é que são em sua maioria obras escritas pelos próprios pais ou familiares que passaram pela doença ou que sentiram a necessidade de trabalhar esse assunto de forma mais leve com as crianças, em que foi possível ter contato com a doença de maneira que não causasse dor ou sofrimento, ao entender o que o seu ente querido passou ou está passando.

Ao fim deste estudo ao pesquisar novamente na internet sobre as literaturas que versam sobre o câncer, foi possível identificar livros que não foram selecionados e analisados. Possivelmente no momento de busca e procura das literaturas ainda não tinha sido realizadas matérias sobre eles. Por esse motivo não tivemos acesso a essas obras a tempo para essa pesquisa. Os livros são: “Mamãe tem câncer” de Ana Carolina Leite Gifoni; “A flor que usava lenço” de Lulu Lima; “Janela de Isabela” de André Castilho; “Mamãe tem câncer” de Beian Fies.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As literaturas infantis são histórias voltadas para o público infantil, com o intuito de divertir, distrair e ensinar os comportamentos que devem ser seguidos em alguns momentos da vida. Ao fim desse estudo é possível observar que as obras de literatura infantil que abordam a temática do câncer o fazem de maneira leve, fazendo uso do lúdico para tratar de questões tão complicadas. Em alguns casos as histórias infantis analisadas discorrem sobre uma pessoa doente, em que o adulto consegue identificar que é relacionado com o câncer, mas uma criança pode não entender que se trata dessa patologia, no entanto, o objetivo dessas histórias é ensinar a criança a enfrentar esses momentos difíceis ao lado de quem se ama independente de qual seja a doença.

Discutir esse assunto com as crianças é imprescindível para que possam compreender como é a vida de alguém que precisa passar por um tratamento de saúde, que muitas vezes é um período longo. As histórias infantis devem estar adaptadas ao convívio social e cultural da criança e das pessoas responsáveis pelo processo educativo, contudo deve respeitar também a fase de desenvolvimento de cada criança, para que consiga alcançar os requisitos propostos para a literatura infantil, que é a formação da criança “enquanto indivíduo dotado de personalidade própria e como membro de uma comunidade (família, sociedade, nação, humanidade) e o desenvolvimento do sentido de cidadania” (TAVARES, 2010, p. 24).

As histórias selecionadas tratam da importância em ajudar os familiares ou pessoas próximas a passarem por situações difíceis, assim como é importante se ter alguém por perto para enfrentar as dificuldades da vida, com isso traz um sentimento de acolhimento para as crianças que forem acometidas por doenças.

É muito importante conversar abertamente com as crianças quando alguém da família é acometido por alguma doença, para que ela saiba como enfrentar e como ela pode ajudar o familiar a passar por essa situação tão difícil. E principalmente quando a própria criança é quem adoece, é imprescindível que a família tenha muito diálogo com ela, apontando as dificuldades que elas irão enfrentar e que, assim como em nas histórias infantis selecionadas, elas sempre terão alguém ao seu lado durante todo o processo, auxiliando e dando apoio. Vale ressaltar a importância de ouvir a criança que muitas vezes tem curiosidades e perguntas, mas não as fazem. Em algumas narrativas podemos perceber que muitas vezes a criança está tão confusa que apenas observa a situação, em outros casos a criança tem muitas dúvidas, mas não sabe como perguntar. O adulto deve sempre estar aberto às perguntas das crianças e mesmo se ele não souber como responder deve procurar ajuda, o importante é que a criança saiba com clareza o que está acontecendo, para eliminar inseguranças e possíveis medos desnecessários.

As literaturas selecionadas apontam justamente como é importante que a pessoa doente se sinta acolhida durante o tratamento em que mesmo passando por um momento muito complicado ter receber o apoio de alguém é indispensável. As obras descrevem também que ao fim tudo se resolve e volta à vida normal, com isso as crianças ficam otimistas por ver que tudo aquilo é passageiro e que logo terão sua saúde restaurada.

Considera-se, portanto que essa temática deve ser discutida e apresentada a todas as crianças a fim de promover o entendimento, a empatia e o respeito as condições das outras pessoas. Conclui-se assim que é importante trabalhar essas literaturas com todas as crianças, as que são diagnosticadas com câncer, as que têm familiares com essa patologia, e também com as crianças que não tem nenhuma ligação com o câncer, visto que estamos sujeitos a passar por essa condição.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rodrigo Cristiano. Por que o cabelo da princesa foi passear? editora Editorial 25, 2018.

ALVERNE, Rosana. Todas as cores de Malu. editora Aletria, 2016.

ANDRADE, Emile. Os cabelos de Crisálida. editora SESI-SP, 2014.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARROS, A. S. S. A hospitalização retratada na literatura infantil: diálogos com a educação em saúde. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v.18, n.3, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862018000300003> Acesso em 20 de abril de 2020.

BITTENCOURT, R. S. N. Mochila de perguntas. editora Ramalhete, 2018.

BRONDANI, J. P; PEDRO, E. N. R. A história infantil como recurso na compreensão do processo saúde doença pela criança com HIV [dissertação]. **Porto Alegre: Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49720>> Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 2013, p. 179-191. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003> Acesso em 03 de abril de 2020.

CANTÚ, Ariadne. O planeta dos carecas. Editora Alvorada, 2017.

CASTRO, Luciano Koenig. Fada Pilara e Marujo Gadeinha. Editora Bom Jesus, 2017.

CONFESSOR, R. S. G. A literatura infantil como recurso de inclusão social nas escolas. 2017. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11>

_2014_09_57_00_idinscrito_1510_c3564b3858d541e73778b636cc883d73.pdf>
Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

COSTA, L. L. S. Pedagogia Hospitalar: A literatura infantil e sua influência nos aspectos emocionais de crianças em tratamento na pediatria do hospital universitário Onofre Lopes (huol). 2017. **Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Disponível em:
<<https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/5813>> Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

DONATTO, M. E. C. A humanização da infância: uma contribuição da literatura infantil. 2005. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1569> > Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

FARIAS, F. R. A.; RÚBIO, J. A. S. Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil, 2012. Disponível em:
<<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>> Acesso em 25 de outubro de 2019.

FERRAZ, Dulce. Mamãe, quando você vai sarar? Editora Metanoia, 2019.

FILHO, J. N. G. Concepção de infância e literatura infantil. **Linha D'Água**, n. 22, p. 129-135, 2009. Disponível em:
<<http://www.periodicos.usp.br/linhadagua/article/view/37329>> Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

GARCIA, A. C. S; PAULA, E. M. A. T. A produção literária para crianças em tratamentos de saúde e a educação social, 2017.

GASPAROTTO, G. M. Pedagogia hospitalar: a literatura infantil como elemento de mediação no desenvolvimento da criança hospitalizada, 2011. Disponível em:
<http://old.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Geisa_Gasparotto.pdf> Acesso em 25 de outubro de 2019.

GIFONI, Ana Carolina Leite. Mamãe tem câncer. Editora Premium, 2017.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=pesquisa+bibliogr%C3%A1fica&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3DTQKpGMwlyXoj> Acesso em 22 de abril de 2020.

LAJOLO, M., ZILBERMANN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1998.

LEWIS, Alaric. Quando Alguém que Você ama Está com Câncer – um guia para ajudar as crianças. Editora Paulus, 2006.

MALULY, Ivna Chedier. Cadê seu peito, Mamãe? Editora Escrita Fina, 2010.

MARTINS, Juliana Vermelho. Mamãe tá careca. Editora FTD, 2014.

MATHIES, Janna. O jardim de Adeus ao Câncer. Editora Todo livro, 2012.

MELLO, Anna Maria. Cabelos vão, cabelos vem. O que é que a mamãe tem? Editora Chiado, 2017.

MORAES, C. R. C.; MIRANDA, A. C. T. A literatura infantil e sua importância no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, 2015. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2015/wp-content/uploads/sites/65/2016/07/claudio_ricardo_chaves_moraes.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>> Acesso em 03 de abril de 2020.

PAULA, E. M. A. T. A literatura infantil e o vídeo na escola do hospital: diferentes linguagens de inclusão social. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 2, p. 181-193, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410211.pdf>> Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

PIRES, O. S. Contribuições do ato de contar histórias na educação infantil para a formação do futuro leitor. **Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Maringá**, v. 37, 2011. Disponível em: <http://old.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%2032/Olivia_Pires.pdf> Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53 – 66, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em 20 de abril de 2020.

SILVA, A. L. Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. **REGRAD-Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM-ISSN 1984-7866**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/regrad/article/view/234>> Acesso em 13 de outubro de 2020.

SILVA, F. V. et al. Literatura infantil: sua contribuição para o desenvolvimento do hábito da leitura. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/57/pdf>> Acesso em 25 de outubro de 2019.

SILVA, R. C. C. Contribuições da literatura infantil no processo de sociointeração das crianças internadas em um hospital público de Feira de Santana-Ba, 2018. Disponível em: <<https://131.0.244.66:8082/jspui/handle/123456789/674>> Acesso em 23 de abril de 2020.

SILVEIRA, R. M. H.; SILVEIRA, B. R. A doença na literatura infanto-juvenil—análise de quatro obras contemporâneas. **Via Atlântica**, n. 29, p. 389-406, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/108001>> Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

TAVARES, J. C. F. A importância da literatura infantil na educação de infância. 2010. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Disponível em: <<http://193.136.21.50/bitstream/10961/2131/1/monografia.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

TEMPONI, Fabiana. Mamãe ficou dodói. editora Supimpa, 2019.

WATTERS, Emmett; DEBBIE, Haydn. Aonde Foi Parar o Cabelo de Mamãe? editora Callis, 2006.

WERNECK, Gizella. As aventuras dos quimionautas no planeta Terra. editora Seu livro pronto, 2014.

O ENSINO REMOTO DE LITERATURA

Daniele de Carvalho Alves
Graduanda em Letras/ Literatura - Uni- FACEF/CAPES
llealves015@gmail.com

Mara Luíza Cândido Costa
Graduanda em Letras/ Literatura - Uni- FACEF/CAPES
maraluizacosta4@gmail.com

Talita Machiavelli
Mestre em Linguística
Preceptora do Programa de Residência Pedagógica Uni-FACEF/CAPES
Titular de cargo efetivo PEB II
Escola Estadual Dr. João Marciano de Almeida
talita.machiavelli@gmail.com

Maria Sílvia Rodrigues-Alves
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Docente do Departamento de Letras - Uni-FACEF Coordenadora Institucional do
Programa de Residência Pedagógica
masilrodriguesalves@gmail.com

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

A função da literatura fora e dentro dos tempos de pandemia (jamais imaginaríamos vivenciar um isolamento social ocasionado por um vírus devastador e que fizéssemos repensar as nossas práticas didáticas e literárias) é a princípio, não ter exatamente função alguma e, paradoxalmente, essa é a sua mais potente serventia.

Quando selecionamos uma obra literária para leitura, escolhemos entrar num território que não corrompe nem edifica de acordo com padrões estabelecidos; ali simplesmente encontramos personagens e enredos que são capazes de descortinar as nossas próprias emoções (medos, dores, preconceitos, alegrias etc.), deixando-nos mais consciente delas.

Sendo esse processo de identificação com o texto singular e único, dificilmente vamos aprender as mesmas coisas a partir de um mesmo texto, o que o torna, então, refratário a ensinamentos ou instruções pedagógicas. Ou seja, a leitura literária, no seu sentido mais pleno, é uma das experiências mais solitárias que

existem e, assim, a obra mas aponta para as nossas diferenças de uns em relação aos outros que para nossas semelhanças.

A fim de evidenciar um novo olhar, quando dizemos que a literatura não tem função pré-determinada, afirmamos também que esse é seguramente um dos territórios mais livres para que as pessoas possam existir, exercitarem sua subjetividade. É importante esclarecer que existir através da realização do imaginário não significa escapismo da realidade empírica, pois o imaginário através do ato de leitura pode estimular uma reorganização de sentimentos, favorecendo inclusive a consciência sobre emoções que ainda não tinham sido acessadas, mas que sempre estiveram latentes na atuação no mundo.

O fato é que, em casa, pais e filhos estão passando cada vez mais tempo juntos e essa aproximação sempre pode ser coordenada e facilitada com criatividade. Ademais, o aprendizado também pode surgir de ações e momentos simples, como fazer a leitura de um livro de ficção juntos. Cheios de responsabilidades, os adultos costumam “perder” a capacidade de praticar hábitos como estes e as crianças, hoje em dia, estão cercadas por aparatos tecnológicos e “deixando de lado” o bom e velho livro.

Os hábitos de leitura mudaram para adultos, adolescentes e para as crianças. O intenso fluxo de informações na internet e nas redes sociais, além da chamada

“Cultura do Hipertexto” – cujos textos *online* estão mais objetivos para competirem com muitos outros-, alteraram bastante o modo como a leitura é encarada no dia a dia das pessoas atualmente. Porém, em tempos de pandemia, é preciso estimular a aprendizagem dos filhos em casa e estabelecer um ambiente mais tranquilo. E nada mais adequado para isso do que compartilhar leituras.

O ensino da Literatura depende de um contexto de diálogo, que é mais fácil de construir em aula presencial do que em encontros virtuais. Ainda assim, é importante investir em contextos que propiciem o diálogo dos alunos entre si e com o professor.

De acordo com Rafael Palomino, professor de Língua Portuguesa e selecionador do Prêmio Educador nota 10, seria possível pedir aos estudantes que discutisse, em grupos, antes da aula, alguma questão e levassem impressões para compartilhar com a classe, pois essa seria uma estratégia para fazê-los dialogar, o

que é importante para a leitura, e que costuma ser bem recebida pelos alunos, que estão isolados dos amigos e desejam ter motivos para estar com eles.

O ideal é que, no contexto da pandemia, as obras necessitem de menos mediação do professor, para o aluno as lerem de forma um pouco mais autônoma, já que os encontros, ainda que *on-line*, sejam em tempo e quantidade mais limitada que no presencial. Isso não significa a opção por obras rasas. Os textos em Rubem Fonseca dependem de menos mediação do que Machado de Assis, mas nem por isso deixa de ser profundo. É estratégico, neste momento, escolher obras nas quais o aluno consiga embarcar e a respeito das quais ele se sinta capaz de dizer algo por conta própria. A partir disso o aluno consegue dizer algo sobre a obra, abrem-se discussões com os colegas e com o professor, e novas camadas de sentido vão sendo adicionadas à leitura.

2. O ENSINO REMOTO DE LITERATURA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Na perspectiva de Vygotsky (2003, p. 103):

‘O aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idades escolar, ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais.’

Logo, ao analisarmos tal consideração, a primeira preocupação que nos remetem à em mente é: se o aprendizado é nesse caso especial da Literatura, apresenta dificuldades mesmo nas aulas presenciais, então como poderemos lidar com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento com aulas *online* e EAD (Educação à Distância)? A indagação nos leva a reflexão, porém a abordagem de Vygotsky como socioconstrutivista, nos permite trabalhar com metodologias ativas, o que é nesse novo método de ensino, um dos melhores caminhos para que o aprendizado e o desenvolvimento continuem alcançando os estudantes. Segundo Filtro e Cavalcanti (2018, p. 23):

“Os socioconstrutivistas defendem que conhecimentos e habilidades podem ser ampliados quando o indivíduo interage com outras pessoas e pode testar e contrastar o que sabe com os conhecimentos demais.”

Nesse sentido, podemos nos utilizar de metodologias ativas, que nada mais são estratégias de promover o engajamento do aluno leitor como detentor do seu próprio aprendizado literário, das obras literárias e respectivas discussões sobre abordagens inovadoras, como também táticas para avaliações e auto avaliações

dos educandos. Por esse viés, podemos citar: debate nas aulas *online*, interagindo com os colegas; em devolutivas orais, em salas de aula (virtuais) invertidas, leituras compartilhadas, leituras dramatizadas e compartilhadas (com a mediação dos professores), teatros e jogos baseados nas obras estudadas em aula. Isso pode gerar o interesse dos estudantes pela leitura, além de fazer com que eles compreendam melhor os textos estudados, pois havendo interação, o processo de aprendizagem irá acontecer de uma maneira mais fácil e mais prazerosa.

Importante considerar também que o isolamento social por si só, provocou a auto exclusão dos alunos, uma vez que o pátio escolar era o principal local de encontro entre crianças, jovens e adolescentes, o que acarretou, além do prejuízo cognitivo, abalo nas habilidades socioemocionais. Porém, com a ascensão dos smartphones, e a política de gestão pública de alguns governos estaduais, que distribuíram *chips* e proporcionaram acesso à internet, as redes sociais facilmente disponíveis nesses dispositivos, são um excelente método de aproximação e interação online, e tendo isso ao nosso alcance podemos passar a usar a nosso favor como ferramentas de metodologia ativa.

Recentemente, os alunos do Curso de Letras do 5º semestre do Uni-FACEF, utilizaram-se da metodologia ativa criando perfis em redes sociais e gravando *podcasts* para apresentar aos estudantes informações sobre a vida e obra de Machado de Assis. Elaboraram pesquisas sobre o autor, explanaram suas obras e ao final das postagens e das gravações, foi apresentado aos estudantes um formulário avaliativo de acordo com o material que disponibilizaram nos meios de comunicação. Ou seja, utilizou-se da internet, o meio onde os jovens mais se comunicam e interagem, hoje em dia, a maior parte de seu tempo, para darem uma aula de literatura e avaliar os estudantes.

2.1. Os métodos adotados por professores e a recepção dos estudantes

Em conversas informais com alguns professores de literatura, podemos observar que a maioria deles têm se utilizado de gravações de vídeos explanando o tema, leituras adaptadas dos clássicos e questionários de verificações de leitura, contudo, os resultados obtidos pelos estudantes não têm sido os esperados. Em pesquisas recentes com alguns professores da rede particular da cidade de Orlandia - SP no início do mês de maio afirmam que quando preparam

suas aulas de literatura e apresentam de maneira mais sucinta o contexto literário, o estilo, e focam em explicar a obra com leituras compartilhadas ou dramatizadas, mesmo sendo de uma adaptação, os resultados são melhores, e os estudantes conseguem ter uma visão mais clara da literatura. Moran (2015, p.8), quanto à inovação dos métodos utilizados pelos professores, nos afirma que:

“Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou mais destrutivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo.”

Também em conversas com estudantes da rede de ensino particular Colégio Geraldo Diniz Junqueira Eng. Agr., afirmaram apresentar dificuldades em ler na íntegra p texto literário, muitos deles dizem ser melhor ouvir o texto através de *e-books*, mas embora ainda haja dificuldade, as falas do professor os ajudam na compreensão das obras, contexto literário, estilo etc. Afirmam ainda, que quando precisam fazer algumas leituras dramatizadas passam a entender melhor o conteúdo, e que os novos métodos utilizados, saindo da tradicional leitura individual e extensos trabalhos escritos, proporcionam e ativam o interesse mais pela Literatura e pela leitura em si.

Os estudantes também alegam que quando o professor propõe a leitura de uma obra, mas concede a eles escolherem o método com o qual irão realizar a leitura, eles se sentem mais confiantes nos momentos de debates durante a aula. Isso se dá, pois de acordo com Paulo Freire a autonomia melhora o processo de aprendizagem, e nesse contexto de pandemia, onde estamos fisicamente separados, as aulas online e EAD tendem a desenvolver a autonomia do estudante.

“Paulo Freire, reconhecido educador brasileiro, considera que a autonomia é um fator fundamental no processo de aprendizagem, pois equivale à capacidade de uma pessoa agir por si mesma, sem depender de outras pessoas. Freire explica que a construção da autonomia deve estar centrada na vivência de experiências estimuladoras que advêm da tomada de decisão e da possibilidade de o aluno assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem. (FILATRO; CAVALCANTTI, 2018 p. 19)

3. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA

De acordo com a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC - julho de 1983) o ensino de leitura desenvolve um papel de extrema importância dentro das aulas de Língua Portuguesa, o estudante precisa ser

preparado para se tornar um sujeito que lê, logo ele precisa se tornar apto para aprender os sentidos dos textos com os quais irá se deparar. É nesse momento, que o professor tem como principal tarefa, despertar no estudante o interesse pela leitura, tal qual fazê-lo compreender o que lê. E isso só se torna possível pela comunicação do professor com seus alunos, a conscientização. Durante o tempo da Pandemia de COVID-19, o professor exerce a função de orientador, podendo oferecer sequências didáticas personalizadas e inovadoras para o ensino de Literatura e estimulação da prática de leitura em seus alunos, o professor traça um caminho, mas não é ele quem o percorre. Moran menciona:

“O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa (...)” (MORAN 2015, p. 13.)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o uso das metodologias ativas, é possível que se ensine e estude literatura de maneira remota, e que a sala de aula, agora virtual, pode ser uma grande aliada para que esse processo tenha continuidade.

É possível que o processo ensino-aprendizagem aconteça mesmo com um projeto educador diferente, e mesmo nas aulas *online* ou EAD, uma vez que os professores estão preparados para orientar seus alunos e estes consigam se sentir protagonistas de um novo método de aprendizagem. Embora haja inúmeros desafios tanto para aulas *online* quanto para o ensino de literatura propriamente dito, podemos ter excelentes resultados se soubermos aproveitar o que a tecnologia e a inovação nos oferecem. Através das discussões supramencionadas, percebemos, que os próprios estudantes se sentem capaz de aprender e entender literatura com o uso de metodologias ativas.

A literatura não tem a pretensão de curar as dores do mundo; mas certamente ilumina caminhos. Não nos consola nem serve de lição para nada; porém, por meio das histórias, nos deparamos com dramas e tragédias que também são os nossos e, assim, nesse exercício de empatia, nos tornamos mais humanos.

Neste momento em que nós nos pegamos a pensar em nossa sobrevivência, não mais como indivíduos, mas como espécie, vale a pena olhar para trás e buscar na literatura algumas narrativas emblemáticas que, ao mesmo

tempo que nos proporcionam prazer na leitura, nos fornecem elementos para refletir e seguir em frente.

REFÊRENCIAS

Disponível em: <<https://www.daquibh.com.br/pais-filhos-e-a-literatura-em-tempos-depandemia/>>

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias INOV-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. 3 [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. <http://uepgfocafoto.wordpress.com/silvapinto,asetal>.

NUNES, Dimalice. *Literatura na pandemia: como (e o que) ler com os seus alunos*. Revista eletrônica: Nova escola, 01/04/2021. Acesso em 10 de mai, 2021. Disponível em: *Nova Escola Box | Literatura na pandemia: como (e o que) ler com os seus alunos*

PORTOLOMEOS, Andréa. *A literatura na pandemia*: Portal da Ciência, Universidade de Lavras, MG, 19 de out. 2020. Disponível em: <http://ciencia.ufla.br/todas-opiniao/652a-literatura-na-pandemia>, acesso em 13/05/2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O HÁBITO DA LEITURA NO BRASIL: acesso e implicações psicológicas desta habilidade

Isabella Riqueti Garcia
Graduanda em Psicologia - Uni-FACEF
isbellariquetigarcia@gmail.com

Leticia Damasceno Metidieri
Graduanda em Psicologia – Uni-FACEF
ledm.psicologia@gmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera Ribeiro
Mestre em Psicologia – Uni-FACEF
dricaasg@hotmail.com

Sofia Muniz Alves Gracioli
Doutora em Psicologia – Uni-FACEF
sofiagracioli@yahoo.com.br

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

A leitura, habilidade expressa normalmente através de capacidades como a imaginação, decodificação de códigos e a interpretação de textos, tem seu início marcado fundamentalmente nos primeiros anos escolares, através ainda do contato com outras habilidades, como por exemplo, a escrita e fala. Segundo Fontana e Cruz (1997) a leitura, juntamente com a escrita, seria o objeto de conhecimento e das idas à escola, e também instrumento para a apropriação de outros conhecimentos.

Uma vez que as crianças aprendem a ler e a escrever, pode-se facilitar a mediação de si mesmas com o mundo. Com a abrangência da leitura e a sua transferência para outras áreas, como a matemática, por exemplo, a criança passa a assumir, então, uma postura crítica perante o mundo. É através do aprendizado de tais habilidades que conseguem se expressar, interagir, conversar e brincar. No entanto, em nossa sociedade, igualmente como as habilidades citadas, a leitura é cada vez mais valorizada.

Ademais, apesar da influência da leitura em tenra idade, atualmente entende-se que esta ocupa lugar apenas para fins acadêmicos. Como é pontuado,

Seguimos ligando indefectivelmente à leitura à escola (e um pouco menos ao trabalho). Permanecemos distantes das bibliotecas, não importa de que tipo. E, ao que tudo indica, continuamos aceitando maus serviços (e não só públicos), como se fossem bons, porque sequer sabemos o que é um bom serviço educacional ou cultural (CUNHA, 2012, p. 86).

Sendo assim, o ler fica restrito apenas para fins acadêmicos, mas pouco espaço ocupa quanto à *hobbies* ou afazeres diários. A exemplificação da leitura e do seu hábito cai em defasagem, até mesmo pela literatura brasileira, que começa a ser abordada nos primeiros anos escolares, e que terá incidência sobre os anos posteriores dos estudantes, estendendo-se até o Ensino Médio e Superior.

Por mais que há o conhecimento da técnica e do discernimento da leitura,

O atual estudante de nível universitário no país, em sua maioria, despreza a leitura como fonte de entretenimento, informação e crescimento pessoal, limitando-se, na maior parte das ocasiões, a apenas ler aquilo que é obrigado por necessidade das disciplinas cursadas, como atividades, apostilas e livros passados pelos professores (TOURINHO, 2011, p. 326).

Assim, a leitura representa diversas finalidades para a população brasileira, no entanto, o lazer e o prazer geralmente não são voltados para a esta habilidade. Isto se deve em partes pelas recentes tentativas de taxaço sob o valor dos livros vendidos no Brasil, pois, segundo Barbosa (2021), em matéria para o Correio Brasiliense, “os livros podem ser taxados na reforma porque não são consumidos pelos brasileiros mais pobres”.

Sendo assim, a lógica seria de que o valor arrecadado pela tributação seria revertido para políticas públicas destinadas às pessoas de baixa renda. No entanto, há de se considerar o descaso e a impopularidade desta manobra, tendo em vista que existe um abaixo-assinado online circulando na web, destinando à coletar assinaturas para barrar a possível taxaço de pelo menos 12% do valor final de um livro, e que já conta com mais de 1 milhão de assinaturas (BORGES, 2020).

Portanto, o acesso à leitura em geral se torna elitizada e vinculada à apenas uma classe social mais abastada, sendo reforçada pela referida tentativa de taxaço. Logo, permanece dificultado o acesso e a sua livre utilização, sendo um direito requerido apenas por estudantes de graus mais elevados e tampouco para os hábitos de leitura e passatempo.

Conclui-se que, diante do exposto, a leitura é permeada por diversas constatações culturais e sociais, sendo também muito influenciada por leis e

decretos, visando ou não o seu consumo para a população em geral. Assim, será realizada uma exposição de temas referentes à leitura: seu hábito e as influências para duas grandes faixas etárias do desenvolvimento humano, a infância e à adolescência, bem como o empecilho para a prática e a presença de livros e outros instrumentos informativos na vida cotidiana dos brasileiros.

2. O HISTÓRICO DA LEITURA E SUA IMPORTÂNCIA NA SOCIEDADE

A educação mostra-se como um direito humano de todos e dever do Estado e da família, assegurado pela Constituição Federal. Dentre muitos aspectos que se trabalha dentro da educação e do próprio processo de educar, encontramos a habilidade da leitura, na qual mostra-se como uma importante aquisição para o ser humano. Através da leitura, o mundo é decodificado, entendido e pode ser, sobretudo, criticado, partindo de uma concepção criativa e ativa do sujeito.

No entanto, deve-se entender a leitura como indissociada de uma série de outros pontos, que influenciam diretamente em sua aquisição e manutenção. Sendo assim,

A leitura envolve uma série de processos que devem ser analisados atentamente: a aquisição da linguagem, a função do cérebro no ato de ler, a função dos olhos, o tipo de informação de que necessitamos quando lemos, prontidão em termos de maturidade mental da criança, maturidade linguística e vocabular, o papel dos pais, da escola e, principalmente, do professor, no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, na criança (VITORETTI, 1984, p.11).

Portanto, para o seu entendimento e aquisição torna-se necessário entender as diferentes facetas atuantes em seu processo. Assim, um dos mais importantes educadores brasileiros, Paulo Freire (1921-1997), entende a leitura como um ato de apoderar-se de um determinado conhecimento. Sendo assim, Freire (2003) mostra-nos a habilidade de leitura como uma forma conhecer a realidade e o mundo em que se vive, “lendo” o seu cotidiano, as pessoas e os seres, criando afetos e transformando os mesmos na medida em que os conhece.

Em retrospecto, pode-se considerar que a leitura já começa na idade antiga a partir das pinturas rupestres, ainda que de forma indireta e sem letras, mas havia ali uma leitura em forma de interpretação. Com isso, começaram a surgir as primeiras técnicas de escrita, a partir da era Mesopotâmia. Nunes (2007) traz que nessa época, a invenção da escrita se deu pela complexificação das atividades econômicas, políticas e religiosas. Mais tarde, as civilizações gregas e romanas

começaram a aparecer. Cada uma dessas, traziam características peculiares mediante à escrita. Nunes (2007) enfatiza que os gregos que usufruíram muito da prática de diálogo para a passagem de informação. Além disso, o autor vai trazer que a civilização romana tinha duas iniciativas de destaque: a primeira era a escola para meninos, na qual, praticavam leitura em voz alta para fazer silenciosamente mais tarde. Nesse contexto, é importante enfatizar que somente os filhos das famílias ricas eram beneficiados com esse ensino. A segunda iniciativa romana era a criação de bibliotecas públicas para se ter acesso à leitura, porém não foi suficiente para quebrar a cultura da leitura em voz alta. Como a leitura era legitimada somente à nobreza e aos intelectuais, a leitura em voz alta, muitas vezes auxiliava outras pessoas a escutarem aquilo que se encontrava nos livros. Pode-se perceber que, através dos tempos, essa atividade se tornou meio de socialização e já atualmente, tem seu impacto individual.

A leitura sempre foi um tema de abordagem muito elitizada, na qual, se faz presença de camadas sociais terem esse acesso. Pode-se perceber que através dos anos, os escritores não eram reconhecidos como escritores, não tinham esse reconhecimento na sociedade. Já no Brasil, Fernandéz e Kanashiro (2011) rela ta que “No Brasil, até 1808 não havia uma história da imprensa. O Alvará de 20 de março de 1720, impedindo ‘a instalação na colônia, de manufaturas, inclusive dedicadas às ‘letras impressas’ retardou o desenvolvimento da imprensa por aqui”’. Além disso, as autoras trazem as consequências que os escritores brasileiros passaram por decorrência do advento tardio da imprensa, além de se haver grande número de analfabetos no Brasil, na qual, totalizavam, ao final do século XIX, 70% da população. Nessa época, o valor do livro era muito elevado, pois teria que ser importado ou produzido em pequena escala.

Através desse retrato, pode-se perceber a influência de meios culturais para os brasileiros. Muitos países da Europa já se encontravam desenvolvidos culturalmente, com escritores, compositores, peças teatrais, dentre outras coisas que auxiliam na formação de uma sociedade. Krüger (2018) cita em seu texto que “um país se faz com homens e livros, pois ler nutre o cérebro e o coração”. Ainda podemos citar uma frase de Mário Quintana que diz “livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas”. Na sociedade brasileira lê-se muito pouco. A leitura se faz por hábito. Uma sociedade que revela

outras prioridades, como por exemplo, uma educação massificada, facilita o poder de alienação que, por conseguinte, vem do pouco acesso à leitura e à informação.

Essa pouca leitura é dada culturalmente, pois como vimos anteriormente, a leitura era dada somente para elite e pessoas letradas. Krüger (2018) traz ainda que atualmente “no Brasil, a maioria não tem o hábito de ler. Estatísticas recentes informam que 74% dos brasileiros nunca compraram um livro e 30% nunca leram uma obra”, ou seja, há um número muito significativo da população que ainda não apresentou tal acesso. Mas qual o motivo concreto para isso? Seria a elitização desse exercício? Seria a falta de prática e estímulos advindos do sistema? A falta de acesso a recursos?

Gomes (2012) traz um questionamento “se o problema não é o preço do livro, não é a localização das bibliotecas nem sua apresentação, e ainda com o desenvolvimento tecnológico e a chegada dos *e-books*, por que ler ainda é para poucos?”. A autora traz a resposta de seu questionamento de que os jovens privilegiados das classes A, B e C tem mais acesso às livrarias com autonomia de compra e familiaridade com esse espaço, além de poderem frequentar, com mais facilidade, de outros meios culturais, como por exemplo, cinema, jogos, atividades teatrais, museus, etc. Porém, mesmo com a leitura digital cada vez mais influente, trazendo melhorias percentuais no número de pessoas leitoras, nem todos brasileiros ainda têm recursos para usufruírem de leituras digitais.

É importante que exista um melhor investimento do governo em políticas públicas para que haja uma democratização da leitura no Brasil. A influência de programas, campanhas, influências e, além disso, a acessibilidade para todo o público brasileiro, poderia auxiliar para o aumento do hábito de leitura e fazer com que o Brasil seja o país com mais leitores do mundo. A acessibilidade pode ser o maior influenciador para a melhoria do público leitor.

2.1. A importância da leitura nas fases do desenvolvimento e suas influências

Dentro do desenvolvimento humano, a infância é a fase que marca o ser humano quase que em sua totalidade, pois a criança se desenvolve biopsicossocialmente, ou seja, a mesma está em seu processo de crescimento em estatura física, está desenvolvendo-se psicologicamente através de leituras, na escola, em seu ambiente familiar e socialmente a partir de suas relações. Análogo a

isso, usemos como exemplo um DNA que se encontra nas células fazendo processos para desenvolvimento da mesma. Todo material genético, processos de divisão ou multiplicação celular, enfim, tudo que ocorre dentro dessa célula fica marcado através de um código genético. Nas crianças isso não é diferente, pois as vivências estão sendo transcritas em seu cérebro no decorrer de seu desenvolvimento. Nem todas as crianças no Brasil tem acesso à qualidade de vida, educação e saúde cem por cento qualificadas, trazendo consequências para seu desenvolvimento.

Teóricos do desenvolvimento vão especificar as fases do desenvolvimento que são significativas para o ser humano. Segundo Papalia e Feldman (2013), “o campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas”. Com isso, podemos perceber que o estudo do desenvolvimento humano é parte fundamental para se entender as transformações que ocorrem com o passar dos anos. A aprendizagem está ligada a essa fase do desenvolvimento, principalmente na infância. Influências do ambiente social, familiar ou escolar podem interferir na aprendizagem das crianças nessa fase crucial para sua evolução. Crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem podem ter uma interferência no processo de leitura e escrita. Além disso, é importante perceber que as crianças precisam ser estimuladas para poderem ler, trazendo consequências positivas para o desenvolvimento da mesma.

Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura nas primeiras fases da infância influenciam as crianças de maneira positiva no desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Para isso é importante e necessário o incentivo de um adulto e da escola, onde a leitura seja um mecanismo de lazer e cultura, chamando atenção da criança de forma prazerosa. O hábito de ler deve ser estimulado na infância para que as crianças aprendam desde pequenos que ler é algo importante, divertido e dinâmico (ALVES, 2020, p. 1).

Cada fase do desenvolvimento humano é caracterizada por uma peculiaridade. Nesse artigo abordaremos a primeira infância, a segunda infância, a terceira infância e a adolescência de acordo com as autoras Papalia e Feldman (2013). Na primeira infância o cérebro da criança está altamente sensível às influências ambientais, o desenvolvimento físico e motor ocorrem de maneira rápida. A criança passa a aprender e a fixar coisas desde o nascimento, ou seja, todo estímulo apresentado vai sendo impresso em seu córtex. Na segunda infância, o crescimento físico se torna cada vez mais abrangente e constante e, além disso, no

também ocorre o aprimoramento das habilidades motoras finas e gerais. O pensamento nessa fase é egocêntrico e tudo é dado através da fantasia. Já a terceira infância tem como característica o crescimento físico mais lento, porém as habilidades a esporte e força física aumentam. O egocentrismo e pensamentos fantasiosos diminuem e aumentam os pensamentos mais concretos, podendo estar disposto a aprender situações matemáticas “visíveis” e a leitura mais interpretativa. E por fim, a adolescência, é a fase que tudo muda, desde o físico até o mental além de haver uma incessante busca pela identidade. São mudanças rápidas e profundas, gerando aqui desenvolvimento do órgão reprodutor. O desenvolvimento racional é dado através de termos abstratos e raciocínio científico, porém pode permanecer um pensamento imaturo nas atitudes e comportamentos.

Através das diferenças visíveis em cada fase, a leitura não é diferente. Cada etapa apresenta uma forma de ler e uma maneira de absorver o conteúdo lido. Para isso trataremos de conhecer a professora polonesa Jeanne Chall, conhecida por ser uma das maiores estudiosas da alfabetização do século XX. O site Instituto Alfa e Beto (2019) traz que a professora relata em seus estudos que “os estágios do desenvolvimento dos alunos na leitura não são fixos. Ou seja, eles refletem mudanças que o aluno vai experimentando nas suas competências para ler”. Com isso, é possível perceber que a influência que o meio tem na vida do indivíduo pode ajudá-lo ou não nesse desenvolvimento da leitura, ou seja, por dificuldade do sistema de ensino ou da aprendizagem advinda do próprio aluno, pela falta da cultura da leitura no Brasil nem todos os alunos conseguem serem privilegiados. Além disso, o site traz que Chall percebeu que a aprendizagem se dá em dois momentos: através de aprendizagens preliminares e a capacidade de decodificar.

Jeanne Chall demonstra em seus estudos etapas do desenvolvimento da leitura denominadas de: pseudoleitura, leitura inicial ou decodificação, fluência, ler para aprender, ponto de vistas diferentes e consolidação. Na fase da pseudoleitura, a criança finge que lê, ou seja, ela olha as figuras do livro e conta uma a história, podendo até reconhecer símbolos e escrever o próprio nome. Essa fase ocorre entre os 4 e 5 anos, antes do ingresso escolar. Além disso, é importante a leitura advinda de pessoas mais velhas para as mais novas. A fase da decodificação que ocorre na pré-escola, entre os 6 e 7 anos a criança já começa a relacionar sons e letras através de sílabas impressas. Na fase da fluência, ocorrente nos primeiros anos do ensino fundamental I, a criança já consegue ler textos simples

com uma fluência cada vez maior. A fase do ler para aprender, do 3º ao 9º ano, a leitura é usada para a aquisição de novas ideias, informações, conhecimentos e experimentar sentimentos e emoções. Além disso, começa a interessar-se e apreciar leituras mais complexas e o indivíduo consegue fazer ligação com o que lê e escuta. A fase dos pontos de vista diferentes ocorre no Ensino Médio há a leitura de textos narrativos mais complexos, na qual, o aluno estuda assuntos. A fase da consolidação ocorre no Ensino Superior, na qual, o aluno pode estar “apto” para que a leitura seja com o objetivo de preencher os seus objetivos e necessidades pessoais e profissionais, tendo que ampliar as leituras e materiais para adquirir cada vez mais conhecimento.

2.2. Analfabetismo funcional e suas implicações na sociedade brasileira

Toda a teoria se encontra em perfeito estado, porém, a prática é algo que se deixa a desejar. Como foi dito anteriormente, na realidade brasileira encontra-se certa dificuldade perante aos livros, tornando a leitura cada vez mais desconsiderada da vida das crianças e, futuramente, de adolescentes e adultos. Ler passa a ser, então, algo elitizado para a população brasileira.

Porém, existe algo que assola significamente a população de nosso país: o analfabetismo funcional, que é considerado como a capacidade de ler e não conseguir interpretar aquilo que foi lido. De acordo com o site Todos pela Educação “pela quarta vez consecutiva, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) mostrou que cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais” (3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto, 2018). Ou seja, se pegarmos dez brasileiros, três não sabem ler. Essa conta se torna mais catastrófica à medida que colocamos isso na ponta do lápis com toda a população brasileira. Esse mesmo site (Todos pela Educação) traz dados através de pesquisa feito pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), totalizando 29% da população até 2018, sendo considerada analfabeto funcional (TABELA, 2018).

Gomes (2012), através de seus estudos, vai trazer porcentagens significativas que podem justificar o alto índice de analfabetismo funcional no Brasil. A autora cita que “os livros didáticos são os que os jovens mais consomem. Representam 47% na faixa dos 5 aos 13 anos, e 55% entre 14 e 17 anos”. Ou seja, no Brasil tem-se um elevado índice de pessoas que só leem materiais escolares,

não amplificando isso para outros ambientes, não fazendo leituras para se aprofundar em algo. A educação no Brasil encontra-se em uma séria dificuldade, pois cada vez menos os alunos têm tido interesse nas aulas e disciplinas escolares. A educação é banalizada e o povo cada vez mais ignorante. Cunha (2012) traz que “a leitura não deve ser uma função unicamente da escola. Cabe a esta, certamente, formar e desenvolver o leitor para além e para depois da alfabetização e do período da vida escolar”.

Após o período escolar, chega então o ingresso à universidade, na qual, jovens se encontram cada vez mais analfabetos funcionais, muitas vezes querendo pegar todos os recursos universitários prontos. Os professores, muitas vezes com mais de uma graduação, precisam fazer o papel de educadores de ensinamentos anteriores ao superior. É importante perceber que, muitas vezes, os alunos ficam somente no básico, os professores, por vezes, não aprofundam em conteúdos, gerando uma deficiência na forma de interpretar o que está lendo.

Os estudos mais recentes envolvendo a leitura demonstram que a maioria dos estudantes brasileiros apresenta dificuldade de expressão oral e escrita e são praticamente incapazes de dar sentidos aos textos. Vivem em um mundo quase sem palavras, esvaziados de ideias, e com isso perdem a capacidade de pensar. Essa situação catastrófica ocorre porque o aluno brasileiro costuma apenas ler decodificando e não consegue entender o significado, isto porque a escola quase nunca trabalha as informações não visuais, nas quais o aluno consegue, ao mesmo tempo em que lê, compreender o sentido dos escritos (TOURINHO, 2011, p. 338).

Através disso, pode-se perceber que a falta do hábito de leitura, pode gerar dificuldade de escrita e da fala mais formal. Em decorrência da leitura e interpretação dificultadas, o vocabulário se torna sem profundidade, ocasionando dificuldade argumentativa ou raciocínios embasados em algo realmente concreto. Os alunos da área de humanas apresentam a leitura um pouco mais desenvolvida do que os alunos da área de biológicas e exatas, pois para esses cursos, a leitura é mais requerida, auxiliando em uma melhoria interpretativa, argumentativa e em uma possível saída de ignorância. O importante, além disso, é aprofundar cada vez mais em temáticas referentes ao curso de escolha, pois o profissional será dotado daquilo que leu e se informou, pois o conhecimento vem através da busca e apreensão de conteúdo.

3. O ACESSO À LEITURA

O livro torna-se objeto indispensável para a história e cultura humana, tendo em vista seu panorama global ao observarmos os primeiros exemplares surgidos na história e o mercado que se seguiu por longos períodos, dando vida a escritores e editores de publicarem uma vasta quantidade de livros. Através da tradução de obras para outros idiomas, trouxeram consigo uma horda de leitores ao redor do mundo, popularizando assim, a escrita e renome dos autores.

Reconhecido o valor catalisador de mudanças que um livro possui, e não obstante, a iminente ameaça aos novos e concisos modelos sociais, além da possível revolução trazida pelos livros, como pontua Rosing (2012, p. 94) "os escritores são perigosos. Literatura pode transformar pessoas passivas em sujeitos críticos, portanto, mais que perigosos".

Sendo assim, a leitura torna-se facilmente um alvo destinado às discórdias e discriminações. Diversas foram as tentativas de apaziguar ou exterminar a literatura, como bem citado ainda por Rosing (2012), um exemplo proeminente na História Brasileira, na ditadura do então presidente Getúlio Vargas, diversos livros foram queimados e exterminados, apesar de muitos serem utilizados para se construir o conhecimento técnico e utilitário que figurava para o país na época, a censura tornou-se um importante expoente de controle tomado por parte do presidente.

Logo, a leitura adquire um viés contextual e social, na medida em que consiste em ser alvo de diversas manobras e leis taxativas que influenciam em sua popularidade. Observa-se ainda uma série de tópicos envolvidos no acesso aos livros e literatura em geral, existem

Estudos globais encomendados pela UNESCO que identificaram fatores determinantes no estabelecimento do hábito de leitura de um povo ou de uma pessoa. Os principais são: a) ter nascido numa família de leitores; b) ter passado a juventude num sistema escolar preocupado com o estabelecimento do hábito de leitura; c) o preço do livro; d) o acesso ao livro; e e) o valor simbólico que a população atribui ao livro (BOMENY, 2012, p. 18).

Portanto, referente aos indicadores de favorecimento à leitura citados, é percebido o peso na qual o contexto social e cultural interfere na habilidade de leitura e na própria aquisição do hábito. No entanto, o destaque também se refere aos privilégios na qual crescer em um ambiente favorável à leitura ou num contexto escolar na qual se evidencie tal importância torna-se discrepante, uma vez que o

sistema de ensino brasileira varia em qualidade ao redor do país, sendo considerado uma variante, e não uma determinante no processo de aprendizagem da leitura.

Ao referir-se sobre os três últimos tópicos que dizem respeito ao preço, acesso e valor simbólico dos livros, é constatado a inclusão de uma esfera política no sentido da fomentação da leitura. Diversas são as propostas manifestadas para o favorecimento da leitura, sendo uma delas a iniciativa tomada pela Comissão de Cultura da Câmara dos Deputados, na qual foi aprovado o Projeto de Lei número 11157/18, responsável pela criação de bibliotecas públicas e escolares no país, bem como a sua manutenção e cuidado (Fonte: Agência Câmara de Notícias, 2019).

A extensão do projeto ganha um caráter de nacionalidade, uma vez que pode ser entendida como uma tentativa de difundir a leitura por todo o país, promovendo assim, o contato dos estudantes e da população em geral com o universo literário. No entanto, deve-se enfatizar o caráter social que o projeto possui, entrelinhas, de fomento à leitura, não obstante de somente possuírem bibliotecas, mas por haver interesse e incentivo à leitura, bem como o cuidado e a manutenção do espaço e do projeto.

No entanto, apesar de existirem práticas e incentivos de políticas públicas à leitura, no ano de 2020, o Brasil se depara com a notícia de que existiria uma tentativa de taxação de tributos sobre a comercialização dos livros. Segundo Matos (2020), a nova tributação seria devido ao fato de que o setor de livros no Brasil é inicialmente isento, sendo assim, alvo de novas cobranças e que resultaria em um valor elevado sob o produto final de venda.

Diversas iniciativas surgiram com o intuito de inviabilizar, criticar e impossibilitar que tal proposta seja levada à cabo. O discurso deve-se ao fato da dificuldade do acesso aos livros, já de antemão dificultados por especificadores sociais e culturais, e agora tendo a adesão de tal lei na qual acrescenta-se um valor específico aos livros, elitizando e impopularizando seu acesso.

Em resposta à publicação de tal lei, observa-se o crescimento do movimento Defenda o Livro, possuindo ainda uma hashtag (#) #defendaolivro, para possibilitar o acesso e a pesquisa do mesmo na internet, sendo ainda criado um abaixo-assinado pelo site *Change.org*, na qual é responsável por criar petições públicas e de livre acesso à todos. Tal campanha, em consoante com o referido projeto de lei, causou grande repercussão em toda web, gerando maior visibilidade para o mercado dos livros, seja para os livreiros e escritores.

Segundo Rodrigues (2020), tal projeto de lei pode causar um grande prejuízo para a economia e mercado gerado pelo comércio dos livros, seja pelo consumo ou por pessoas que vivem deste ofício, agravando a situação anteriormente já iniciada pela pandemia da COVID-19 ocasionado em meados de março de 2020, obrigando livrarias e editoras de todos o país fecharem em decorrência do espalhamento do vírus.

Em contrapartida, além da visão mercantil dos livros e de seu acesso para toda população, faz-se necessário destacar a situação dos produtos de conteúdos, os escritores, bem como as editoras encarregadas de publicações e as livrarias, como canais diretos de comercialização dos livros. A elitização da leitura afeta também os produtores do conteúdo na qual sobrevivem da produção literária, sendo o que mostra uma reportagem *online* do jornal Globo escrita por Matos (2020), na qual menciona a dificuldade do comércio literário em “reabrir portas” durante o período de pandemia, resultado da queda do faturamento e do apelo das vendas *onlines* para sobreviver.

A oposição contra a referida e possível lei para taxação dos valores dos livros ganha um teor social na medida em que abarca diversos aspectos e nuances envolvidas em tal proposta. Bomeny (2012) comenta sobre a existência de um “círculo vicioso” que atinge o universo literário, na qual tal ciclo consiste em haver baixa produção literária primeiramente acarretada por diversos empecilhos, a distribuição desigual de tais produtos, e por último, a alta valorização monetária pelos livros e produtos literários, dificultando o acesso e consumo dos mesmos.

Portanto, nota-se uma postura vigilante e atenta por parte da população, contra argumentando para que temas como o acesso aos livros e à leitura seja democratizada e viabilizada em larga escala. Em um último apelo, Cunha destaca que:

Urge incentivarmos nossos alunos, nossos usuários, a população em geral a não aceitar menos do que o melhor serviço, o melhor livro, a melhor e a mais vasta leitura – aquilo que, afinal, é o direito do cidadão e que, por princípio, é o que desejamos e nos cabe fazer (CUNHA, 2012, p. 91).

Sendo assim, a cobrança por parte da população ao acesso dos livros e da literatura deve ser democratizada, e de livre consumo para todos. Deve-se manter uma postura alerta e crítica, bem como podemos citar o exemplo do referido

movimento Defenda o livro (#defendaolivro) em resposta à ameaça da taxaço dos valores dos livros pensada como manobra de hipervalorização monetária.

Observa-se que os tópicos envolvidos no acesso aos livros não dependem somente do poder capital do indivíduo, mas sim, de uma série de fatores sociais e políticos que intervêm em seu consumo, bem como a popularização de certos ideais referidos à leitura. Portanto, cabe identificar as possíveis variáveis atuantes na problemática de acesso aos livros, bem como reagir frente aos diversos impedidores de tal acesso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo buscar, através de um levantamento bibliográfico e noticiário, um melhor entendimento acerca do hábito de leitura entre os brasileiros, perpassando sobre as diferentes faixas etárias e suas modalidades de ensino. Bem como a grande influência da mídia influenciando o consenso geral acerca da leitura, e as medidas tomadas pelos órgãos do governo que dizem respeito à organização pública do acesso aos livros.

A literatura pesquisada mostra que a leitura possui grande peso acadêmico para os estudantes, no entanto, ao tratar-se de um hábito acaba por sofrer uma defasagem. Por um lado, pelas concepções sociais acerca da leitura e deste hábito, bem como forte fator econômico, que dizem respeito ao poder aquisitivo da população e suas chances de adquirirem o acesso à leitura, o que sofre influência proporcionalmente direta do mercado e suas variações.

A proposta também foi capaz de analisar um público-alvo de leitores voltados aos questionamentos quanto ao acesso e direito de leitura, como pode-se observar pela resposta de larga escala realizada pelo abaixo-assinado frente à iminente cobrança de novas taxas acerca do preço do livro.

Por outro lado, observa-se também um grupo de pessoas que trabalham diretamente ligados ao mercado dos livros e da leitura, sendo eles livreiros e escritores. Entende-se a crise econômica que assola o país, por partes devido à pandemia pelo COVID-19 e em outros pelos altos valores dos produtos e decréscimo da compra de livros.

Concluiu-se que o tema pesquisado contribui para a abertura de se falar sobre a leitura, seus benefícios e influências, sejam elas acadêmicas ou

passatempos. Destaca-se a necessidade de maiores pesquisas científicas sobre o referido tema, tendo em vista que grande volume de notícias é encontrado.

REFERÊNCIAS

ALFA e Beto. As 5 etapas do desenvolvimento da leitura. 24 de jul. 2020. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/2019/07/24/5-etapas-desenvolvimento-da-leitura/>. Acesso em 10 maio 2021.

ALVES, Patrícia. Etapas do desenvolvimento da leitura. São Paulo: 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.institutodeviver.org.br/etapas-do-desenvolvimento-da-leitura/>. Acesso em: 10 maio 2021.

COMISSÃO da Cultura aprova a criação de mais bibliotecas públicas. **Agência Câmara de Notícias**. 16/08/2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/572174-comissao-de-cultura-aprova-criacao-de-mais-bibliotecas-publicas/#:~:text=Comiss%C3%A3o%20de%20Cultura%20aprova%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20mais%20bibliotecas%20p%C3%ABlicas,-Proposta%20segue%20para&text=A%20Comiss%C3%A3o%20de%20Cultura%20da,p%C3%ABlicas%20e%20escolares%20no%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 04/05/2021

BARBOSA, Marina. Receita defende taxaço de livros sob argumento de que pobres não leem. [S. l.], 7 abr. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, Leitura do Brasil. SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS, [s. l.], p. 11-32, 1 jan. 2009.

BORGES, Iara. Comissão recebe abaixo-assinado contra taxaço de livros. [S. l.], 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2020/10/30/comissao-recebe-abaixo-assinado-com-um-milhao-de-assinaturas-contratacao-de-livros>. Acesso em: 26 abr. 2021.

CUNHA, Maria Antonieta. O acesso à leitura no Brasil – os recados dos “retratos da leitura”. Retratos da Leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo Instituto Pró-Livro, 1 jan. 2012, p. 87.

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual Editora, 1997.

FERNANDÉZ, Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou? 1ª ed. Goiás: Revista UFG, 2011. p. 136.

GOMES, Isis Valeria. Retrospectiva – o acesso ao livro e à leitura pelos jovens no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo Instituto Pró-Livro, 2012. p. 132.

KRÜGER, Leila. Um país de faz com homens e livros. 2018: GHZ Opinião. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2018/02/um-pais-se-faz-com-homens-e-livros-afirma-escritora-cjdunbayz02u201rv8pzzul0z.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

MATOS, Thaís. Livrarias de volta: Lojas reabrem com vendas 70% menores, dívidas com editoras e “socorro” digital. Globo, [S. l.], p. 0-1, 23 jul 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/07/23/livrarias-de-volta-lojas-reabrem-com-vendas-70percent-menores-dividas-com-editoras-e-socorro-digital.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2021.

MATOS, Thaís. Taxação de livros: como proposta de reforma tributária pode encarecer obras. Globo, [S. l.], p. 0-1, 11 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2020/08/11/taxacao-de-livros-como-proposta-de-reforma-tributaria-pode-encarecer-obras.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2021.

NUNES, Cláudio Omar Iahnke. Leitura na idade média: a ruptura com a oralidade. Rio Grande: Biblos, 2007.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 12. ed. Prto Alegre: AMGH, 2013. p. 36, 40-41.

RODRIGUES, Maria Fernanda. Campanha #defendaolivro ganha as redes sociais e mobiliza leitores e mercado editorial. Terra, [S. l.], p. 0-1, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/campanha-defendaolivro-ganha-as-redes-sociais-e-mobiliza-leitores-e-mercado-editorial,5513baabfadf88a03e50d1bd6a669f26veackqms.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Esse Brasil que não lê. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo Instituto Pró-Livro, 2012. p. 94.

3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto. *Todos pela educação*, 11 nov. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto/>. Acesso em: 10 maio 2021.

TOURINHO, Cleber. Refletindo a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito?. *Revista Lugares de Educação*, [S. l.], p. 325-346, 1 jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966/7272>. Acesso em: 9 maio 2021.

O PATINHO FEIO: uma análise sobre o conto e o processo de individualização para a formação da personalidade.

Isabella Riqueti Garcia
Graduanda em Psicologia - Uni-FACEF
isbellariquetigarcia@gmail.com

Sofia Muniz Alves Gracioli
Doutora em Psicologia - Uni-FACEF
sofiagracioli@yahoo.com.br

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

Desde há muito tempo, mitos, lendas e contos configuram-se como histórias que traduzem uma certa moral e contextualização de um povo e de uma época, é também, canal na qual transmite-se uma mensagem ou pode-se descobrir aspectos psicológicos sobre o povo, bem como processos individuais e representações coletivas dos mesmos. As histórias transmitidas por entre as gerações transformam-se em importantes ferramentas de compreensão humana.

Portanto, em muitos dos casos, podemos nos deparar com os contos de fadas, geralmente ocupando um lugar no imaginário popular e nas cantigas de ninar e histórias de dormir para crianças. Segundo Franz (1990), os contos de fadas seriam os modelos mais simples que expressem a cultura e as crenças populares, apesar da mágica que permeia os contos, existem em si uma importante constatação e investigação acerca dos processos psíquicos individuais e coletivos.

Para Henderson (2016, p. 136) “a história antiga do homem está sendo redescoberta de maneira significativa por meio dos mitos e das imagens simbólicas que lhe sobreviveram”. Além da hereditariedade dos contos e afins, a importância da memória e do resguardo de tais mostram-se indispensáveis para a preservação da história popular e contínua adesão de novas interpretações.

Sendo geralmente destinados às crianças que iniciaram a vida escolar ou que tenham presente no ambiente familiar o hábito de contar histórias ou contos, a presença dos mesmos configura-se como grande ferramenta de construção do imaginário, além disso, Franz (1990, p. 56) destaca que “quando se contam histórias de fadas para as crianças, elas se identificam ingênua e imediatamente e captam toda a atmosfera e sentimento que a história contam.”

Portanto, muito frequentemente as crianças podem se sentir injustiçadas, amistosas, raivosas e apaixonadas pelos personagens e situações contadas nas histórias. Ademais do sentimento, o fator da identificação está fortemente presente, sendo comum que se comparem ou que entendem e personifiquem os sentimentos vividos pelos personagens.

Sendo assim, este artigo dispõe-se a discorrer acerca do conto do O patinho feio, originalmente escrito por Hans Christian Andersen. A partir deste, busca-se a relação entre a Psicologia Analítica primeiramente criada por Carl G. Jung, bem como das interpretações advindas da psicóloga junguiana Clarissa Estés. Um dos temas centralizados neste artigo trata-se do processo de individuação descrito por Jung, uma vez que faz-se a análise e comparação do próprio processo de individuação tomado pelo “patinho feio” descrito no conto, em direção a torna-se um belo cisne.

Por processo de individuação, pode ser entendido como a busca pela união dos processos conscientes e inconscientes, possibilitando o encontro do verdadeiro eu para o indivíduo. No entanto, segundo Jung (2016, p. 213) “o processo de individuação só é real se o indivíduo estiver consciente dele, e conseqüentemente, mantendo uma ligação viva com ele”. Sendo assim, a participação ativa e determinada por este objetivo configura-se como a criação estruturada da personalidade humana.

Tornar-se único e individual requer alguns passos e muitas abdições, fazendo com que normalmente os indivíduos se enxerguem pessoas distintas do grupo e das massas, separando-se das expectativas e das comodidades que apenas o coletivo pode favorecer. No entanto, individualizar-se não necessariamente precisa significar o isolamento, portanto, cria-se a partir de suas próprias medidas, a busca por um outro grupo semelhante a si.

Portanto, o protagonista do conto na qual leva o seu nome, “o patinho feio”, enfrenta sutilmente a busca por sua própria identificação com o grupo e formação de sua personalidade. Assim, por ser um “patinho feio”, é dispensado e rejeitado pelo bando em que nasceu por um descuido, traçando uma caminhada em direção ao mundo, experimentando e vivendo diversas situações que culminaram no entendimento acerca de si e do mundo.

Concluiu-se que, diante do exposto, o processo de individuação configura-se como um importante momento de descoberta e autoconhecimento, na

qual os indivíduos engajam-se em buscar seu verdadeiro *self*. Ademais, o movimento apresentado pode ser também encontrado no conto O patinho feio, na qual o presente artigo discorre, entendendo então a influência dos contos de fadas e sua proximidade com a realidade humana. Em um primeiro momento será exposto o conto extraído de uma recente versão do livro de Hans Andersen, e em seguida uma dissertação acerca da comparação entre o conto e os tópicos aqui mencionados.

O presente artigo possui como objetivo buscar, através de uma metodologia de reavaliamento bibliográfico, a relação entre o referido conto O Patinho Feio, proveniente do escritor de histórias infantis Hans Christian Andersen, com o termo de processo de individuação descrito por Carl Gustav Jung ao estruturar a Psicologia Analítica. Como é entendido a influência dos contos de fada para com a realidade humana, tal relação foi estabelecida na medida em que a partir do conto pode-se identificar diversas etapas e referências ligadas à Psicologia Analítica.

2. O PATINHO FEIO

A seguir, apresento uma síntese do conto “O Patinho Feio” na qual foi baseado na versão digital do livro “Contos de Andersen”, com a autoria de Hans Christian Andersen, sendo a edição do ano de 2013 dos contos de Andersen realizados pelo Agrupamento de Escolas de Rio Mouros. Maiores considerações serão realizadas nos tópicos seguintes.

O Patinho Feio

“Em uma cena de verão, o campo se encontrava belíssimo, o sol resplandecendo e o verde tomando conta da paisagem. No bosque, havia uma pata chocando seus ovos no ninho, sendo que já se apressava pois a demora a estava incomodando.

Num segundo, os ovos começaram a rachar e os patinhos iam nascendo, emitindo sons sutis, abrindo os olhos e absorvendo o seu ambiente. A mãe pata logo apressou os filhotes que estavam a nascer, ao contrário de um ovo que ainda demorava um bocado.

Ao longe passava uma outra pata que logo se pôs a conversar com a mamãe pata, sempre a questionando sobre a demora do ovo restante para rachar.

Porém, logo o ovo restante começou a rachar, revelando um patinho feio, maior em comparação aos outros. A mãe pata não deixou de notar total estranheza do filhote.

Convencida de que o filhote era seu, apesar de sua feiura, nadava muito bem, e portanto, decidiu apresentá-los aos outros animais do campo. Porém, as outras patas estranharam o filhote feio, bicando-lhe. O escárnio foi grande para o patinho feio. A mãe, por sua vez, não discordou acerca da beleza do filhote, porém destacou o seu bom feitio e esperteza.

Os dias não melhoraram, e o patinho se sentia cada vez mais triste pelos deboches e brincadeiras que todos faziam contra ele. Em um impulso, voou para além do campo, e passou a noite em um lugar desconhecido, longe de todos. No outro dia, encontrou um bando de patos, na qual o convidou para fazer parte do grupo, porém bem no momento em que estavam conversando, uma caçada começou, e alguns dos patos foram baleados. Até mesmo o patinho feio foi coagido pelo cão de caça, mas este não mordeu, pensando o patinho ser resultado de sua feiura: nem mesmo o cão queria o morder!

Enfrentando chuva e ventos fortes, o patinho saiu e encontrou uma casa para passar a noite. Nesta casa, morava uma senhora, um gato e uma galinha, que encontraram o patinho ainda dormindo. O gato e a galinha debocharam do patinho por este não saber pôr ovos ou eriçar a espinha, fazendo com que ele se sentisse muito triste. A senhora o aconselhou a então pôr ovos ou eriçar a espinha, mas o patinho respondeu que para ele era muito mais belo estar sob a água.

Saindo desta casa, o patinho sentia que ninguém o entendia, seja a sua feição ou os seus gostos. Num belo dia, o patinho deparou-se com aves que não havia visto até então, eram cisnes. Ficou admirado pela beleza das asas e dos seus cantos, observando as bonitas aves voando para o céu. O patinho se sentiu estranho, e então imitou-lhes o canto, mas se assustou, pois não queria espantar as aves. No fundo, sentiu felicidade pelos pássaros, e pela primeira vez, desejou ser como eles.

No inverno, o patinho ficou preso ao gelo, tamanho o clima frio que fazia. Foi recolhido por uns camponeses e levado para uma casa. Neste lugar, algumas crianças queriam brincar com o patinho, mas temendo ser machucado, acabou fugindo. Em sua fuga, derrubou leite nas paredes da casa, e a mulher então começou a gritar com o patinho, que fugiu apressado.

Logo mais, a tão sonhada primavera chegou, e o patinho já não precisava mais se preocupar com o frio. Abrindo as asas, e sem notar, logo foi levantado no ar, voando em direção a um jardim perfumado e florido. Avistou um bando dos mesmos belos cisnes que há pouco tempo havia visto, teve a ideia então de voar para perto deles, e já não mais se importava se seria debochado ou desprezado, pois ao menos estaria perto das belas aves.

Quando se aproximava, olhou para baixo em tom de súplica para com as belas aves, porém, notou o seu reflexo na ave, e enxergou a verdade: era um cisne. Apesar de nascido entre os patos, era magnífico e por fim, um belo cisne, assim como as outras aves. De imediato, sentiu-se grato por todas as dificuldades e empecilhos que passou, pois agora se sentia feliz e sociável com os outros cisnes.

Algumas crianças correram de encontro ao bando de cisnes, notando que mais um havia se juntado ao grupo. De tamanha vergonha, escondeu seu rosto! Não sabia como agir, mas estava extremamente contente. Agora, não ouvia mais como era uma criatura feia e desajeitada, mas sim, que era de fato, um belo cisne. “Alegrou-se de felicidade, pois agora percebeu que era o que sempre sonhava ser enquanto era patinho feio.”

3. O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE HUMANA

A partir da exposição sintetizada do conto O patinho Feio, este artigo se destina à exploração e percepção do Processo de Individuação presente no conto. Portanto, os contos de fada no geral são capazes de denotarem sentimentos e identificações trazidas pela trama e pelos personagens, unindo as histórias com o mais íntimo da psique humana.

Segundo Silveira (1981), os contos de fada são responsáveis por representarem os sentimentos e vivências humanas relacionados com os mais diversos objetos pertencentes ao mundo dos homens. Sendo assim, são construídos sentidos únicos aos contos e histórias, sendo estes possuidores de conteúdos inconscientes, e que por sua vez determinam certa união com o movimento consciente da psique.

De fato, a identificação ocorrida pelos indivíduos com tais contos não é de todo determinada pelos grandes castelos ou belas princesas, porém sim, com os

fatores subjetivos dos personagens e situações, seja pela sua força, bravura e coragem. A mesma autora (Silveira, 198) destaca o encantamento das crianças e adultos para com tais histórias, sendo o resultado de uma intensa conexão entre a carga pessoal do indivíduo e os acontecimentos da história.

A concepção da personalidade humana para a Psicologia Analítica, tendo Carl Gustav Jung (1875-1961) como precursor, consiste na denominação de estruturas básicas, sendo a mente humana composta por estratos mentais indissociados e dinâmicos. Portanto, em consonância com a grande influência causada pelas imagens mentais proporcionadas pelos contos e histórias, relaciona-se com o desenvolvimento da personalidade, uma vez que causa o encaminhamento do indivíduo para a sua auto-realização. Para a Psicologia Analítica, um importante conceito para o entendimento da formação da personalidade é o de *individuação*, sendo várias das estruturas participantes nesse processo.

Primeiramente, Jung definiu três estruturas principais do aparelho psíquico, sendo o mais destacado, o consciente. Sendo assim, segundo Silveira (1981), seria esta a estrutura que mais possuiria contato com a realidade e com o *ego*, outra estrutura responsável por relacionar o indivíduo com o seu meio, bem como da sua influência interna.

Sendo assim, o *ego* pode ser definido como

a consciência que temos de nós mesmos e é responsável pela execução das atividades normais da vida enquanto estamos acordados; ele age de maneira seletiva, admitindo na consciência apenas parte dos estímulos aos quais somos expostos (SCHULTZ; SCHULTZ, 2015, p.92)

O *ego* seria responsável por atuar na porção consciente da psique humana, tido como um importante elemento para o crescimento humano, sendo também esperado que se desenvolva conforme o curso da vida humana. Ademais, o *ego* vale-se de alguns mecanismos de defesa para a sua proteção, resultando na fortificação desta estrutura.

Outra estrutura proeminente para a formação de personalidade seria a *persona*, tida por Jung (2016) como a máscara com que nos apresentamos ao mundo, a forma visível e pública de nossa personalidade. É responsável por socializar o indivíduo, obedecendo aos moldes da sociedade. Apesar de apresentar-

se como um fator protetivo para os seres, pode acabar gerando uma “falsa” identificação do indivíduo com uma personalidade incompatível com a sua essência.

Segundo Santos (2008, p.63) “pode-se dizer sem exagero, que a persona é aquilo que não é verdadeiramente, mas o que nós mesmos e os outros pensam que somos”. Portanto, a persona incide diretamente sobre o processo de individuação, por um lado mostrando-se como um fator protetivo, porém, demasiado desconhecimento do “eu” afasta o indivíduo do seu processo, ficando-o a permanecer distante de sua individuação.

Um outro aspecto oposto ao da *persona* trata-se do arquétipo da sombra. Enquanto a persona trata-se de uma porção social, a sombra assume todos os materiais reprimidos pelo indivíduo, sendo inconsciente à nossa escolha, combinaria com todos os comportamentos e ações "inaceitáveis" perante à sociedade.

No entanto, segundo Schultz e Schultz (2015, p. 98) “os instintos animais não desaparecem quando são reprimidos, eles ficam latentes, esperando uma crise ou uma fraqueza no ego para obter o controle”. Portanto, um forte controle egóico não permite que a sombra tome totalmente o controle do indivíduo, e conseqüentemente, que o aspecto inconsciente não reine sobre a personalidade humana.

Contudo, como pontua Jung (2016, p.229), “a sombra só se torna hostil quando é ignorada ou incompreendida.” Sendo assim, ela necessita ser estudada e entendida. Sendo assim, mostra-se necessária para o autoconhecimento e possibilidade do processo de individuação, uma vez que a sombra é parte da personalidade humana, não deve ser ignorada.

Outros dois aspectos inconscientes da psique humana presente em tal processo, trata-se de *anima* e *animus*. Ambos mostram-se no sexo oposto, assim, *anima* influencia a personalidade masculina, e *animus* sob a personalidade feminina. Sendo assim, as características de ambos os sexos estão presentes em ambos, e segundo Schultz e Schultz (2015), concilia os seres a entenderem o equilíbrio entre sexos e entenderem as peculiaridades presentes em ambos, construindo afinidades ou desgostos.

A compreensão da existência do feminino e do masculino que habitam em cada um de nós é promissora no entendimento do universo particular do outro. Uma vez que cada um possui o seu respectivo arquétipo, o processo de

individação torna-se influenciado por ambos, sendo requerido melhor entendimento acerca dos mesmos para administrar suas características.

Por fim, uma das estruturas mais reconhecidas e proeminentes no processo de formação da personalidade, trata-se do *self*. O *self* caracteriza-se pela porção entre consciente e inconsciente, se torna o arquétipo mais pontual da personalidade pela junção das duas esferas psíquicas, além de representar a harmonia e a integração da personalidade.

Segundo Jung (2016), o *self* representa o “si mesmo”, o aglomerado de histórias, memórias, percepções que constituem cada um de nós, mas também a meta de ser, a realização que seria ordenadora de crescimento e de desenvolvimento, possibilitando ao indivíduo sua expansão e individuação. Portanto, o *self* é a estrutura da psique humana responsável por direcionar o indivíduo para o seu processo único de individuação, com o fim de tornar-se si mesmo.

É possível constatar que todos os elementos psíquicos citados anteriormente são necessários para conduzir o indivíduo em direção à sua totalidade, ao seu processo de tornar-se íntegro, um. Sendo assim, é importante analisar como as mesmas estruturas podem influenciar o processo em pontos divergentes ou convergentes, sendo unicamente do indivíduo a sua tarefa de equilibrar-se entre as exigências das mesmas no determinado fim de unir-se consigo mesmo.

Para Silveira (2003, p. 54) “o processo de individuação não consiste em um desenvolvimento linear. É um movimento de circunvolução que conduz a um novo centro psíquico.” Esse processo é então caracterizado por induzir o indivíduo a integrar sua personalidade, tornando-se único, mesmo com as inúmeras características presentes em outros seres humanos, mas a organização das mesmas transformará o mesmo em um único exemplo de si mesmo.

4. O PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO NO CONTO “O PATINHO FEIO”

No referido conto, o personagem da história o patinho feio sofre as consequências de ter o seu ovo escorregado e nascido em um bando de patos, fazendo que o mesmo creia pertencer a este grupo. No entanto, frente a diversos motivos de escárnio, foge e se exila para longe do grupo original, dando início a uma velada descoberta de si mesmo.

Apesar de ver e encontrar muitos outros animais, o patinho acaba se encantando por belas aves, são essas, os cisnes. O patinho, antes de saber que se tornaria uma bela ave, começa a sentir a identificação para com as aves. Portanto, pode-se entender que neste caso existe

a vibração específica da alma de um indivíduo, que tem tanto uma identidade instintiva quanto uma espiritual, é cercada de aceitação e reconhecimento psíquico, a pessoa sente a vida e a força como nunca sentiu antes. Descobrir com certeza qual é a sua verdadeira família psíquica proporciona ao indivíduo a vitalidade e a sensação de pertencer a um todo. (ESTÉS, 2018, p.199)

Sendo assim, o patinho entende que muito antes de se descobrir um belo cisne, além de sentir, possui uma conexão íntima não somente com o grupo na qual futuramente irá se juntar, mas com a sua essência. A rejeição sobre sua fisionomia não é capaz de negar o seu “eu” real, da mesma forma que este conteúdo permanece vivo no patinho durante todo o seu exílio.

Portanto, pode-se entender que o patinho sempre manteve um contato com o seu *self*, aquela porção na qual demonstra Jung (2016), sendo um centro regulador da realidade para a percepção humana, ocasionando um dinâmico desenvolvimento e amadurecimento da personalidade humana.

O processo de individuação contido no conto O patinho feio, isto é, a união do aspecto consciente com o inconsciente e segundo Ramos (2002, p.) "dá-se por várias etapas em que o eu (o centro da consciência) integra de forma consciente alguns aspectos inconscientes da psique (arquétipos persona, sombra, anima/animus e self)." Sendo assim, diversas dessas etapas serão exemplificadas a seguir.

Um dos primeiros momentos vividos pelo o patinho feio, trata-se do reconhecimento e vivência de sua *persona*, como mencionado por Ramos (2002), este momento ocorre quando o indivíduo passa a viver conforme as "máscaras" que assume perante a sociedade, mesmo não deixando de vivenciá-la sem excluir suas características inatas.

No entanto, pode-se subentender que o personagem vive a sua *persona* por mostrar-se como patinho, apesar de não o ser. Segundo as expectativas de sua mãe pata e do grupo em que nasceu, o patinho deveria então corresponder às normas de tais, ou seja, nadando e se portando da maneira que os

demais o fazem. Contudo, este não é o observado, pois, apesar de tentar, em seu cerne o patinho não se encaixaria neste grupo pelo fato de ser um cisne.

Como mencionado por Santos (2008), o arquétipo da *persona* pode influenciar um aspecto falso sobre o indivíduo, levando-o a crer em maneiras e jeitos de ser que não são necessariamente seus, caso ocorra uma identificação com tal *persona* “falsa”, possivelmente haverá também uma confusão acerca de si mesmo. Sendo assim, para o patinho feio foi estritamente importante se reconhecer para além de um animal feio e deslocado, pois, na medida em que sofre por ser o que se é, mais próximo estaria do momento da sua grande revelação, da *persona* que não teria mais de ser escondida dos outros animais.

Um outro momento que contribui para o processo de individuação do tal personagem, trata-se do reconhecimento de sua sombra. Sendo assim, Ramos (2002) define que este momento é caracterizado pelo reconhecimento consciente de suas qualidades e imperfeições inconscientes. Para tanto, para “enxergar” tais padrões de forma consciente, demanda muita energia e trabalho para tal. Segundo o mesmo autor, muitas pessoas estão destinadas a viverem a sua sombra de forma inconsciente, projetando os malefícios humanos nos outros, e nunca em si mesmas.

Com o exílio do patinho feio sendo no mundo a fora, ele depara-se com diversas práticas que o atormentaram e o desmereceram pelas suas características físicas diferentes de um grupo específico. No entanto, ele crê nos males que ocorrem consigo como uma “punição” ou “castigo” por ser extremamente feio e desajeitado, aceitando seu destino extremo de morte por belas aves.

Em determinado momento, ao também observar os cines, o patinho deseja ser como eles. Aqui, temos então a vontade de se tornar algo diferente de sua *persona*. Segundo Franz (1990) a sombra influencia os personagens e pessoas a acreditarem que opiniões e pensamentos de outrem são verdadeiros, justamente pelo fato de conferirem com a imagem que os indivíduos possuem acerca de si. Sendo assim, o patinho feio apenas acreditava possuir atributos tal negativos pelo fato de ser criado e ensinado em um ambiente que apenas o enxergava de tal forma.

Após confrontar-se com a sua sombra, o patinho então é tomado pelo confronto com *anima*, sendo o arquétipo feminina influenciando sobre a personalidade masculina, aqui assumindo o gênero masculino sobre o personagem. Sendo assim,

a *anima* é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem - as fantasias eróticas, os humores e sentimentos instáveis, as intuições proféticas, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, a sensibilidade à natureza e, por fim, mas nem por isso menos importante, o relacionamento com o inconsciente. (RAMOS, 2002, p. 132)

Como mencionado, a *anima* permite que os indivíduos se guiem para dentro de si, para o seu mundo interior, que olhem com cuidado e afeição para seus sentimentos e percepções acerca do mundo. O ato de sentir é muito influenciado pela *anima*, como é mostrado e enfatizado diversas vezes pela tristeza que se abate sobre o patinho quando é menosprezado ou maltratado.

Em outros momentos, o patinho contempla e se encanta com os belos cisnes, com seus voos e suas feições. Encantar-se é também uma qualidade proporcionada pela *anima*, que manifesta no indivíduo a admiração pela beleza. Reitera-se por Franz (1990), um dos objetivos da *anima* ao se integrar à personalidade masculina é de converter o pensamento racional ao mais puro raciocínio simbólico, aceitando assim o mergulho nas simbologias.

Sendo assim, o patinho enfrenta em última instância o seu *self*, na qual seria o objetivo maior do processo de individuação. Como sendo o *self* o alvo de toda a estrutura consciente e inconsciente da personalidade humana, é tido o momento como o confronto do seu real *self*. Portanto, tal encontro é marcado por um

[...] sentido de integração com si mesmo, com os outros, com a natureza e com Deus no sentido de uma maior compreensão dos fenômenos da vida e da morte. (RAMOS, 2002, p. 133)

Tal confronto vivenciado pelo patinho feio é realizado quando o mesmo se depara com a sua nova feição, a de um belo cisne. Não somente por não saber como agir, percebe que tornou-se tudo aquilo que queria ser quando era um patinho feio, ou seja, agora que alcançou seu maior desejo, pode-se entender que o seu processo de individuação está completo.

Pela história do patinho feia, observa-se uma grande tentativa, mesmo que brandamente, de se enquadrar e encaixar em algum grupo. Estés (2018, p. 214) menciona que “ocorre um estranho fenômeno quando a pessoa tenta se adequar e não consegue. Muito embora a criatura diferente seja rejeitada, ela ao mesmo tempo é empurrada para os braços dos seus verdadeiros companheiros psíquicos [...]”.

Assim, a partir do momento em que o patinho decidi sair do grupo que inicialmente nasceu, mesmo que indevido, o personagem deu início à sua busca

inconsciente do seu próprio grupo, aquele na qual pode se sentir representado, e ao mesmo tempo protegido, pois é em contato com o grupo que se reconhece parte do todo, compartilhando de suas mesmas características e feições. Todos os momentos de dor e de alegria o impulsionaram para a vivência e concretização de sua individuação.

Afirma-se que

o verdadeiro processo de individuação - isto é, a harmonização do consciente com o nosso próprio centro interior (o núcleo psíquico) ou self - em geral começa infringindo uma lesão à personalidade, acompanhado do conseqüente sofrimento. (Jung 2016, p. 219)

Sendo assim, tal “lesão” mencionada é sentido pelo patinho como todas as ameaças e rejeições que sofreu em decorrência de sua aparência e não ajustamento ou grupo. Por outro lado, somente por este choque que é sentido pelo indivíduo que o torna capaz de progredir, além de culpabilizar os indivíduos externos a si como culpados pelo seu fracasso e estagnação, a partir da dor pode-se reconhecer si mesmo como uma fonte de ambas causa e resolução de sua individuação, e nesse caso, é permitido que o patinho se torne cisne.

Diante do exposto, é possível entender que o processo de individuação não trata-se de um sistema de passos, mas sim de uma vivência dinâmica acerca da vida e das experiências que são tidas. Além do mais, observa-se a ocorrência de tal movimento descrito em contos de fada, como sendo também grandes influenciadores na busca para o reconhecimento acerca de si e do mundo que nos rodeia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que, diante do exposto, o processo de individuação configura-se como um importante momento de descoberta e autoconhecimento, na qual os indivíduos engajam-se em buscar seu verdadeiro *self*. Ademais, o movimento apresentado pode ser também encontrado no conto O patinho feio, na qual o presente artigo discorre, entendendo então a influência dos contos de fadas e sua proximidade com a realidade humana. Em um primeiro momento será exposto o conto extraído de uma recente versão do livro de Hans Andersen, e em seguida uma dissertação acerca da comparação entre o conto e os tópicos aqui mencionados.

A literatura encontra-se escassa, seja nos termos de comparação referido ao título aqui tratado, ou pela produção literária de análise de contos e outros recursos. No entanto, a referenciação bibliográfica foi composta de livros e periódicos online que deram embasamento para as interpretações aqui sugeridas. Por outro lado, observa-se um expoente de pesquisa, tendo em vista um maior interesse pela interpretação e análise de material midiático.

Concluiu-se que o tema exposto no artigo configura-se como uma tentativa de relacionar e comparar teorias presentes para a Psicologia com os antigos contos de fada há tanto contados. Portanto, expressa-se como uma grande relação entre a simbologia presente no conto O Patinho Feio com os referidos aspectos da construção de sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 1. ed. [S. l.]: Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, 2013. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/9e7774585uktkuo/metas_aerm_andersen_contos_de_andersen.epub. Acesso em: 10 maio 2021.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

FRANZ, Marie Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. *In*: JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2016.

JUNG, Carl G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2016.

RAMOS, Luís Marcelo Alves. **Apontamentos sobre a psicologia analítica de Carl Gustav Jung**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas. V.4. no.1 p.110-144. Dez 2002. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118968/1/ppec_616-671-1-PB.pdf. Acesso em 10 maio 2021.

SANTOS, Sandra R. (org.) **Jung**: um caminhar pela psicologia analítica. Rio de Janeiro. Wak: 2008.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

TUDO AO MESMO TEMPO AGORA, DE ANA MARIA MACHADO: investigações preliminares de leitura

Ana Beatriz Ferreira dos Santos
Estudante do Ensino Médio e Cursando Iniciação Científica Júnior no Uni-FACEF
ferreiradossantosa700@gmail.com

Maria Eloísa de Souza Ivan
Doutora em Estudos Literários – Uni-FACEF
meloisaivan@gmail.com

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

O propósito do trabalho aqui apresentado é explanar as investigações preliminares do projeto de pesquisa de nosso artigo, que será concluído em julho do corrente ano, acerca da obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), de Ana Maria Machado.

Ana Maria Machado é um dos nomes mais significativos e responsáveis pela consolidação e lugar de destaque ocupado pela literatura infantojuvenil brasileira na contemporaneidade. Com mais de quarenta anos de carreira, a autora tem criado personagens inesquecíveis, enredos fascinantes, inovando sempre a linguagem e mantendo a alta qualidade literária e artística de seus textos. A partir da herança legada por Monteiro Lobato, construiu uma obra que transcende o mundo da criança, alcançando as universidades e a mídia especializada, dando origem a dissertações de mestrado e teses de doutorado, reportagens e prêmios de reconhecimento mundial. Machado iniciou sua carreira como pintora. Depois de estudar Artes, conciliando com o curso de Letras, optou por privilegiar as palavras.

Durante os anos da Ditadura Militar, Ana Maria Machado participava de reuniões e manifestações, as quais lhe renderam, no final de 1969, o exílio. Para sobreviver, trabalhou como jornalista em alguns dos principais meios de comunicação da Europa. Foi lá que terminou sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia, e apesar de toda a rotina conturbada e corrida, não parou de escrever histórias infantis que eram vendidas no Brasil. Voltou ao Brasil em 1972, e em 1978, recebeu o prêmio “João de Barro”, pela obra *História meio ao contrário*. Deixou de

exercer a profissão de jornalista em 1980, passando a se dedicar aos livros infantis e adultos.

A obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), escolhida como corpus desta pesquisa, apresenta, dentro da ficção juvenil, a questão da ética e dos valores humanos, sem, contudo, perder a literariedade da palavra plurissignificativa que constitui o discurso literário, distanciando-se do didatismo pedagogizante.

Assim, conforme dito acima, neste trabalho, apresentamos nosso projeto de pesquisa e os resultados até aqui obtidos para a elaboração do artigo a ser concluído em julho do corrente ano, cujo objetivo é verificar, por meio de uma leitura interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso de Ana Maria Machado em *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), destacando-se a construção do personagem Jaílson, o Jajá, protagonista da história, como elemento estruturante da narrativa, observando-se, ainda, acerca das relações de sentido existentes entre o texto de Machado e temas transversais, como, por exemplo, a ética, a justiça, a cidadania, a diversidade cultural, o meio ambiente e o trabalho; temas esses sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e revisitados pela BNCC (2018), sendo, desde então obrigatórios e renomeados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A obra, de forma simples e eficaz, numa linguagem ágil e dinâmica, apresenta os conflitos experimentados por jovens adolescentes nesse processo de aprendizagem e evolução, que caracterizam a adolescência. A fim de cumprirmos os propósitos finais da pesquisa, apresentaremos, ainda que de modo sucinto, um percurso histórico da literatura infantojuvenil, sobretudo no contexto nacional. Complementará ainda esse estudo uma abordagem acerca da poética de Ana Maria Machado, mais especificamente dos mecanismos de construção discursiva da obra aqui referenciada, corpus desta pesquisa. O embasamento teórico está fundamentado em leitura de textos teóricos e/ou ensaísticos de autores como Lajolo & Zilberman (2004), Zilberman (1985; 2003), Coelho (2000), Cademartori (2007) para falar sobre a literatura infantojuvenil. Referente à teoria da personagem, utilizaremos as reflexões propostas por Candido (1987) e Gancho (2002). Subsidiarão a abordagem acerca da autora e de sua obra estudiosos como Azevedo e Rabinovich (2012), Bastos (2013), Mira (2020), Turchi (2008), além de *websites* e outras fontes.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: Ana Maria Machado em foco

Ana Maria Machado nasceu em Santa Teresa, Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941. É casada com o músico Lourenço Baeta, do Quarteto *Boca Livre*. Do casamento anterior, com o médico Álvaro Machado, Ana Maria teve dois filhos e do casamento atual a autora tem uma filha.

Estudou no Museu de Arte Moderna, do Rio de Janeiro, e no MoMA de Nova York, tendo participado de salões e exposições individuais e coletivas no país e no exterior, enquanto fazia o curso de Letras (depois de desistir do curso de Geografia). Formou - se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, cursando a pós-graduação na UFRJ.

A autora teve uma significativa trajetória na sala de aula, ministrando aulas na Faculdade de Letras da UFRJ (Literatura Brasileira e Teoria Literária) e na Escola de Comunicação na mesma Instituição, bem como na PUC - Rio (Literatura Brasileira). Além de ensinar nos Colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio de Janeiro e no Curso Alfa de preparação para o Instituto Rio Branco; também lecionou em Paris, na *Sorbonne* (Língua Portuguesa) e na *Universidade de Berkeley*, Califórnia - onde já havia sido escritora residente.

Em janeiro de 1970, deixou o Brasil e partiu para o autoexílio, em Paris. Na bagagem, levava cópias de algumas histórias infantis que estava escrevendo, a convite da *Revista Recreio*. Trabalhou como jornalista na *Revista Elle* de Paris e no Serviço Brasileiro da BBC em Londres, além de se tornar, conforme dito acima, professora de Língua Portuguesa na *Sorbonne*. Nesse período, participou de um seleto grupo de estudantes na *École Pratique des Hautes Études*, onde cursou o seu doutorado, tendo como orientador de sua tese o renomado semiólogo francês Roland Barthes. O trabalho resultou no livro *Recado do nome* (1976), sobre a obra de Guimarães Rosa.

Como jornalista, trabalhou no *Correio da Manhã*, no *Jornal do Brasil* e n' *O Globo*. Colaborou também com as *Revistas Realidade*, *IstoÉ* e *Veja*; com os semanários *O Pasquim*, *Opinião* e *Movimento*. Durante sete anos, chefiou o jornalismo do Sistema *Jornal do Brasil de Rádio*. Criou e dirigiu por dezoito anos, a primeira livraria do país especializada em livros infantis, a Malasartes. Seu primeiro livro infantil *Bento que Bento é o frade*, foi publicado em 1977 e em 1978, ganhou o

prêmio “João de Barro” pela obra *História meio ao contrário*. Abandonou o jornalismo em 1980, para então se dedicar aos livros.

Recebeu três prêmios Jabuti e vários outros tanto no país, quanto no exterior, entre eles, destacam-se: O Casa de Las Américas (Cuba, 1980), Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores, 1994), Prêmio Internacional José Martin, "Menção Especial" (Costa Rica, 1995) e em 2000, recebe, pelo conjunto de sua obra infantil, o prêmio “Hans Christian Andersen” considerado o mais importante prêmio atribuído a um/autor/autora de Literatura Infantojuvenil.

É membro do PEN Clube do Brasil e do Seminário de Literatura da Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Integra o Conselho Consultivo do *Brazil Institut do King's College* em Londres. Publicou mais de cem livros no Brasil, muitos deles traduzidos para mais de vinte países.

Ana Maria Machado é a sexta ocupante da cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras, tendo sido eleita em 24 de abril de 2003, sucedendo Evandro Lins e Silva, e em 29 de agosto do mesmo ano, pelo acadêmico Tarcísio Padilha. Assumiu a presidência desta Academia em 29 de agosto de 2011.

A trajetória de Machado, bem como os valiosos prêmios e títulos recebidos tanto no Brasil, como no exterior, ratificam a importância e o reconhecimento nacional e internacional da autora como um dos ícones da literatura brasileira para crianças e jovens.

3. A LITERATURA INFANTOJUVENIL: um percurso pela tradição e renovação

De acordo com Lajolo e Zilberman (2004), a literatura infantojuvenil, desde sua origem, teve dificuldades de legitimação. Por muito tempo, fora considerada como subliteratura, questionando-se seu valor literário. Desde a publicação da primeira obra do gênero, o livro *Contos da Mamãe Gansa*, escrito por Charles Perrault e publicado em 1697, é conhecida a polêmica em torno do gênero, pois Perrault recusa-se a assinar essa primeira edição, uma vez que já era um poeta renomado na corte francesa e escrever uma obra popular significava fazer uma concessão a que ele não poderia permitir-se, como membro da Academia Francesa de Letras. O poeta atribuiu, então, a seu filho, Pierre Darmancourt, a autoria do livro.

E se no século XVII já se verifica um certo interesse pela criança, provocando a edição dos primeiros tratados de pedagogia, escritos pelos protestantes ingleses e franceses, o século XVIII assiste à passagem da infância ao centro das considerações, pois, após a industrialização e o domínio da classe burguesa, o mercado livreiro abriu espaço para a literatura voltada às crianças, que participam ativamente deste movimento comercial, já que passam a ser obrigadas a frequentar a escola.

A partir de sua consolidação como gênero literário, revela-se como arte da palavra, apresentando caráter universalizante, que dialoga com o homem de todos os tempos e espaços, possibilitando ao leitor o diálogo necessário para seu alargamento de horizonte e uma nova consciência de mundo, com um melhor entendimento do outro e de si mesmo.

Esboça-se, aos poucos, a relevância dessa literatura e de seu estudo, chegando a sua valorização e reconhecimento na contemporaneidade. O interesse que desperta provém de sua natureza desmistificadora, porque se dobra a exigências diversas e revela, ao mesmo tempo, em que medida a propalada autonomia da literatura não passa de um esforço notável por superar condicionamentos externos – de cunho social e caráter mercadológico – que a sujeita de várias maneiras.

Contudo, faz-se necessário dizer que se a literatura infantojuvenil for subserviente à pedagogia sofre grandes prejuízos e não é aceita como arte, já que tem uma finalidade pragmática e a presença do objetivo didático revela-se como uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Para Coelho (2000), é através da linguagem que conseguimos divertir, dar prazer, emocionar, e ao mesmo tempo, ensinar novas maneiras de ver o mundo, pensar, reagir, criar. A autora ressalta que:

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação. (COELHO, 2000, p. 49)

Além disso, Coelho nos alerta para o fato de que o escritor só poderá construir um universo literário significativo, se orientar sua escrita de acordo com determinada consciência de mundo ou filosofia de vida.

Consequentemente, a leitura que for realizada em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de nova consciência de mundo no espírito do leitor.

Por isso, atribui-se à orientação a ser dada a crianças, no sentido de que, ludicamente, sem traumas ou tensões elas possam começar a estabelecer relações entre o universo literário e seu mundo interior de forma natural, para que se facilite e amplie sua relação com o universo real, onde precisam se situar com segurança, para nele poder agir.

Ainda de acordo com Coelho (2008), a literatura infantil deve ser vista, antes de tudo, como literatura, ou melhor, como arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/ impossível realização.

A literatura é uma linguagem específica utilizada para expressar experiências humanas e, dificilmente, será definida com exatidão. Cada momento da história da humanidade foi retratada por meio da literatura de diferentes formas, e compreender a singularidade de cada época impregnada de uma constante evolução é imprescindível para que o valor da literatura se mantenha.

Conhecer a literatura destinada às crianças em diferentes contextos permite-nos reconhecer os valores e os ideais em que cada sociedade se constituiu e se constitui.

Fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas do conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico processo de produção/recepção que, conscientemente ou não, se converte em favor de intervenção sociológica, ética ou política. Nessa "intervenção" está implícita a transformação das noções já consagradas de tempo, espaço, personagens, ação, linguagem, estruturas poéticas, valores éticos ou metafísicos, etc., etc. (COELHO, 2000, p.28)

Assim, desde suas origens a literatura aparece ligada a essa função essencial de atuar sobre as mentes e espíritos inspirando decisões, vontades e expandindo as emoções e os desejos. Utilizando-se da arte literária, o homem pode ampliar ou enriquecer sua experiência de vida de uma forma que nenhuma outra atividade pode oferecer.

Com relação à literatura infantil, temos que dizer que sua natureza é a mesma que se destina aos adultos, porém o que a singulariza são seus leitores, as crianças.

Para Coelho (2000), a expressão “literatura infantil” sugere uma ideia pejorativa, de livros coloridos, repletos de belas ilustrações com a função de dar prazer. Devido a essa função básica, até pouco tempo atrás a literatura infantil foi reduzida à criação literária e tratada pela cultura oficial como gênero menor, pois estando a literatura infantil ligada à diversão e aprendizado da criança, sua matéria deveria ser adequada à compreensão e interesse desse destinatário. E porque a criança era vista como um “adulto em miniatura”, os primeiros textos infantis eram adaptações de textos escritos para adultos, tendo sua linguagem facilitada e seu valor literário reduzido.

É compreensível, pois, que até pouco tempo, até meados do século XX, a literatura infantil tivesse sido vista pela crítica como gênero secundário, e fosse vista pelo adulto como objeto pueril ou útil, de mera distração para a criança.

Contudo, o caminho aberto pela psicologia experimental possibilitou a visão de que a inteligência é o elemento estruturador do universo que cada indivíduo cria dentro de si mesmo, e chamando a atenção para os diferentes estágios de desenvolvimento da infância à adolescência e sua fundamental importância para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto, essa teoria renova a noção de criança, sendo decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

Desse modo, ainda conforme Coelho (2000), a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente, e dentro do sistema de vida contemporânea (pressionado pela imagem, pela velocidade, pela superficialidade dos contatos humanos e da comunicação cada vez mais rápida e aparente...), acreditamos que a literatura, seja para crianças ou para adultos, precisa ser descoberta, muito menos como mero entretenimento e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções. *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), de Ana Maria Machado, possibilita ao leitor essa “aventura”.

A exposição feita aqui, conforme já foi dito, explanou as investigações iniciais elaboradas a partir das leituras concluídas até o momento. A partir deste

ponto, nossas reflexões se orientam para o pensamento de Bakhtin, sobretudo, pela leitura de Fiorin, em que os termos intertextualidade e interdiscursividade serão abordados e constituirão os fundamentos para a leitura crítica da obra.

5.1. Literatura infantojuvenil brasileira: um panorama histórico

No Brasil, após a implantação da Imprensa Régia (1808), origina-se o período editorial do país. Tem início, então, a publicação de livros nacionais, inclusive para crianças, como a tradução de *As aventuras pasmosas* (1814), do Barão de Munkausen, contudo o volume de trabalhos deste gênero é ainda muito baixo e assim como nos outros gêneros literários, a literatura infantil brasileira daquela época é tomada pela influência europeia e a tendência naturalista: o patriotismo, a exaltação da natureza e a presença de paisagens exóticas.

Carvalho (1992) comenta que não apenas no Brasil, como também no mundo, só tardiamente foi feito algo com atenção voltada para a criança ou para a juventude, pois a criança e o adolescente eram apenas partes de uma engrenagem social que não lhes dirigia o olhar e, no Brasil, não foi diferente para o que se refere à leitura destinada às crianças e aos adolescentes; eram apenas normas a serem cumpridas, normas estas regidas pela sociedade adulta. A criança e o adolescente não tinham voz, não podiam se expressar; eram vistos somente como o futuro adulto e, com isso, o processo educacional era voltado para a fase seguinte, e não pensado para se respeitar cada fase da vida, como deveria ser.

Ainda conforme o ensaísta, a literatura que a criança lia, era a literatura destinada ao adulto, liam-se aquelas que continham um pouco de fantasia. Não se conhecia o gosto da criança e, conseqüentemente, a criança não se reconhecia na história, pois os temas não falavam de seus desejos e vontades, de seu cotidiano. Entre nós, o que era chamado de literatura infantil não passava de textos que revelavam a educação como motivo principal, enfim, que visavam à preparação da criança para o ingresso no mundo adulto, à recepção de lições de civildade que complementaríamos as lições recebidas nas escolas e os castigos recebidos em casa.

Entretanto, o ano de 1921 revelaria, neste contexto, um nome que provocaria a grande mudança da Literatura Infantojuvenil brasileira: Monteiro Lobato. Naquele ano, o autor publica *Narizinho Arrebitado*, iniciando uma nova fase na literatura infantil nacional, pois Lobato visava escrever histórias numa linguagem em

que as crianças, verdadeiro foco de suas histórias, entendessem e se identificassem.

Para Carvalho (1992), Monteiro Lobato, com sua lucidez, percebeu logo que não poderia destinar às crianças livros que não falassem a sua linguagem, isto é, sem um conteúdo que se relacionasse ao seu universo espiritual. Lobato percebeu os caminhos equivocados para os quais a literatura infantil brasileira estava caminhando e seguiu seu caminho, voltado literalmente para as crianças, buscando proporcionar momentos de alegria a elas em suas leituras. Assim, o universo das personagens de Lobato está constituído por momentos de lazer ou por motivos de conhecimento, que estão sempre a aguçar a atividade das crianças; e o escritor acaba por integrar nesses motivos de aprendizado, os próprios conhecimentos que são impostos às crianças nos bancos escolares, mas transformados no que realmente poderia representar para elas a revelação de uma parcela do mundo, libertando o leitor do caráter bestialógico dos livros didáticos que acumulam de tal modo nomes e descrições de coisas da natureza e da civilização, que acabam perdendo o sentido.

Lobato se utiliza de uma linguagem de fácil acesso, intencionalmente, voltada aos menores, utilizando - se de personagens de fácil assimilação, como, por exemplo, uma boneca falante, um sabugo de milho, e, claro, animais que falam. Dentro desse mundo criado por Lobato, a criança não se sente estranha, pois ele sempre relatou suas próprias vivências, fazendo com que suas narrativas ganhassem ainda mais vida, nesse contexto fabular.

Enfim, seja como for, Monteiro Lobato descobriu o caminho que o torna um dos nomes mais respeitáveis e queridos entre nós. Acordamos com Coelho (2000) quando a estudiosa afirma que um dos grandes achados de Lobato foi mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um, pois misturando o imaginário com o cotidiano real, o autor mostra, como possíveis, aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia. Encantando crianças de todas as idades, Lobato foi o precursor de nossa literatura infantil, abrindo os caminhos para a produção literária infantojuvenil contemporânea, que corresponde a uma fase inovadora a partir dos anos 60.

Assim, pode-se afirmar que a literatura infantojuvenil brasileira passou, nos últimos anos, por um impulso significativo. Isso determinou um crescimento quantitativo da produção, decorrente de um conjunto de fatores: o aumento da faixa

de escolarização obrigatória, a reforma de ensino, a euforia econômica dos anos 70 e os novos investimentos editoriais, visando um mercado específico - o público infantojuvenil, potencialmente tão atuante quanto o adulto. O resultado foi múltiplo: houve a melhora na qualidade do livro infantojuvenil brasileiro, bem como o aparecimento de escritores de valor, imprimindo nova dinamicidade à história deste gênero literário (COELHO; SANTOS, 2020).

Ainda conforme Coelho e Santos (2020), verificou-se, também, a tentativa gradual de integrar novas constelações temáticas à literatura infantojuvenil. Com isso, a literatura brasileira enfrentou e superou uma série de tabus: recrutou personagens de outros contextos raciais que não o branco, como o preto e o índio, introduziu outras classes sociais, escapando do círculo restrito da rica burguesia urbana, abordou o problema do menor abandonado, da falta de trabalho, do sexo e da morte, discutiu e polemizou a história brasileira. E o que é mais importante, procurou abdicar da posição autoritária que a marcou por longo tempo, recuperando, assim, a experiência até hoje exemplar das obras de Monteiro Lobato. Com isso, surgiram novas figuras humanas e novos cenários, nos quais se identifica a presença da atualidade da criança e de seus problemas pessoais, no relacionamento consigo mesma e com o mundo que a cerca.

Lajolo e Zilberman (2006) comentam que muitos autores, incluindo aqui nomes consagrados da nossa literatura, não desprezaram a oportunidade de inserir-se no promissor mercado de livros infantis, o que trouxe para a literatura infantil brasileira o prestígio de figuras como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector, entre outros.

Entre as décadas de sessenta a oitenta, a literatura infantil brasileira assume caráter crítico, expondo a crise e os problemas sociais do Brasil, mesmo durante a ditadura militar. Confirma o que está dito acima, abordando temas como a miséria e o sofrimento infantil, o abandono e a reversão da criança de figura obediente e submissa para uma visão às avessas do tradicionalismo, ainda que referencie certos aspectos do período passado. Outro traço de modernidade dessas obras é a ênfase dada a aspectos gráficos, não mais vistos como subsídio do texto, mas sim como elemento autônomo, praticamente, autossuficiente visto em obras como *Flicts* (1969), e *O menino maluquinho*, (1980), ambas de Ziraldo, em que o visual é trabalhado como centro, e não mais como ilustração ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. E é neste contexto, de mudanças de

paradigma da arte infantojuvenil que se encontra Ana Maria Machado e sua produção literária.

5.2. Ana Maria Machado no contexto da Literatura infantojuvenil brasileira: a autora e sua arte

De acordo com Turchi e Vieira (2013), pode-se afirmar que dentro das obras de Ana Maria Machado se encontra uma atitude investigativa e crítica:

No conjunto de suas produções, listam-se também obras voltadas para o leitor adulto e discussões críticas relativas à leitura e a formação do leitor. Nessas duas vertentes – crítica e literária, ressalta-se um compromisso com as questões éticas e políticas envolvidas na construção da identidade da nação brasileira, tendo vista seu percurso histórico e suas possibilidades para o futuro. Entre as produções literárias, evidencia-se ainda, um conjunto de aspectos sugestivos de uma poética marcada por uma atitude investigativa e elaboração artística capaz de resguardar a originalidade e autonomia de cada obra (TURCHI e VIEIRA, 2013, acesso em 23 abr.2021 p.1)

Para Turchi e Vieira (2013), grande parte das obras de Ana Maria Machado apresentam o contexto político da ditadura militar, vivido pelo país entre 1964 a 1985, em que Machado faz questão de trazer suas próprias experiências sobre o regime, a representação da colonização da América, entre outros assuntos ocorridos no Brasil. A valorização do feminino também se evidencia nas obras da autora, porém não mostrando uma posição feminista, mas sim a questão da força feminina frente aos desafios da vida em diferentes momentos, além de sempre destacar questões sociais contemporâneas.

Para Ceciliato (2008), Ana Maria Machado, juntamente com outros autores da literatura infantojuvenil brasileira, como Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Chico Buarque e outros iniciam, na década de 70, uma produção de histórias que reformulam não apenas os contos de fadas tradicionais, como também as histórias desse público infantojuvenil, incorporando em seus modernos contos de fadas, características estéticas e ideológicas bastante diferentes daquelas contidas naquele modelo de narrativa.

Ainda conforme Ceciliato (2008) na renovação do gênero está em foco a dinamicidade das personagens infantojuvenis pela busca e descoberta de novas formas de viver e de estar no mundo, bem como o desfazer de todo maniqueísmo, o que leva as personagens a almejarem a transformação da sociedade em que atuam. Neste sentido, a obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997) materializa, por meio da

construção de suas personagens, essa conduta crítica e participativa. É principalmente pela atuação consciente, política e engajada das personagens infantojuvenis, pela decisão de agir e de comprometer-se com os fatos da realidade em que vivem, que suas histórias se distinguem das tradicionais. O discurso, assim concebido, exige a reflexão dos leitores, fazendo com que eles se distanciem da fantasia própria dos contos de fadas tradicionais, os quais procuravam envolver empaticamente os leitores pela simbologia representativa do bem e do mal e pela adesão incondicional à história fantástica.

Turchi (2008) destaca que em *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), Ana Maria Machado enfrenta na ficção juvenil a questão da ética e dos valores humanos, sem resvalar para o didatismo pedagogizante, mantendo a narrativa no espaço da escrita literária, que mobiliza ficção e imaginário.

Assim como Lobato condena o autoritarismo e a arbitrariedade sugerindo, ao invés desses comportamentos, a solidariedade, o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, Ana Maria Machado, ao fazer com que seus personagens assumam determinadas atitudes ou tenham certos pensamentos, como a personagem Jajá, protagonista da obra acima citada, corpus desta pesquisa, questiona os valores difundidos pela literatura infantojuvenil tradicional.

Consciente do valor da literatura infantojuvenil e de que a palavra é poder, Machado sempre se dispôs a escrever para instigar o senso crítico infantojuvenil, dizendo que produzir para esse público requer maior responsabilidade, pois nas entrelinhas das histórias é revelado todo um código de ética.

A respeito da qualidade do livro infantojuvenil, a própria Ana Maria Machado ressalta que se trata de uma definição bastante ampla e difícil, mas relembra uma citação do autor inglês Lewis⁶: “Um bom livro infantil é aquele que a gente lê com deleite aos 10 anos e relê com igual prazer aos 50 anos” (MACHADO apud BASTOS, 2006, p. 20).

Em seus livros, Machado consegue manter a leveza de seus textos mesmo quando trata de temas que, por sua natureza, exigem seriedade, já que os livros da autora abrem novas dimensões de compreensão do mundo. Este tipo de

⁶ Lewis: C. S. Lewis (1898-1963) foi um escritor, professor e crítico literário irlandês. Ficou conhecido por seu trabalho sobre literatura medieval, por suas palestras e escritos cristãos, como também pela série de sete livros de ficção e fantasia intitulada *As Crônicas de Nárnia*.

texto que a ficcionista produz é literatura, independentemente de ideias e gêneros. A trajetória da autora é marcada por ações que evidenciam o caráter construtivo de sua formação e a consequente da qualidade de sua obra.

Assim, diante do exposto, é possível reconhecer na obra *Tudo ao mesmo tempo agora* (1997), os traços estilísticos da autora, que transcendem o contexto de sua publicação, propondo questionamentos do ontem, do hoje e do amanhã, estabelecendo o constante diálogo entre textos e discursos. Utilizando-se de recursos estilísticos os quais confirmam a literariedade e a modernidade da obra, Ana Maria Machado, com seu “arranjo” renovador, possibilita ao leitor o estranhamento necessário, a reflexão e a ampliação de seu horizonte de expectativa.

4. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A exposição feita aqui, conforme já foi dito, explanou as investigações iniciais elaboradas a partir das leituras indicadas e concluídas até o momento. A partir deste ponto, nossas reflexões se orientam para os subsídios críticos, destacando-se a construção da personagem, observando-se, ainda, acerca das relações de sentido existentes entre o texto de Machado e temas transversais, como, por exemplo, a ética, a justiça, a cidadania, a diversidade cultural, o meio ambiente e o trabalho; temas esses sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e revisitados pela BNCC (2018), sendo, desde então obrigatórios e renomeados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e que também serão devidamente apresentados na versão final desta pesquisa. Complementarão essa pesquisa a leitura interpretativa da obra, que oportunamente será apresentada.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Biografia Ana Maria Machado*. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>. Acesso em: 25 de março de 2021.

BASTOS, Luciete. *Nos teares da imaginação de Ana Maria Machado*. Salvador/BA: EDUNEB, 2013. Disponível em: [nos teares da imag final.pdf](#). Acesso em: 28 de março de 2021.

CANDIDO, A. et alii. *A personagem de ficção*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CECILIANO, Neusa. Complexidade estética-ideológica e recepção juvenil. In _____: CECCANTINI, João Luís & PEREIRA, Rony Farto (org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Ariadne Borges; SOUSA, Julia Grazielle dos Santos. Literatura Infantojuvenil: formação do leitor – *Revista Outras Palavras*. V.16, n1, 2020. Disponível em: [literatura infanto-juvenil \(artigo\) – 2021](#). Acesso em: 26 de março de 2021.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução de Vera da Costa Silva. 23 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In _____: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GANCHÓ, Cândida Vilares. Elementos da narrativa. In _____: *Como analisar narrativas*. 7ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e histórias*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

MIRA, Adriana Alves; ORLOV, Martha Livia Volpe. Literatura Infantojuvenil no Ensino Fundamental: o desenvolvimento dos temas transversais em algumas obras de Ana Maria Machado. Disponível em: [0322lpiam.pdf](#). Acesso em: 28 de março de 2021.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Recursos linguístico-expressivos da obra infanto juvenil de Ana Maria Machado*. Tese. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: [recursos linguísticos nas obras de Ana maria machado \(artigo\) – 2021](#). Acesso em: 26 de março de 2021.

TURCHI, Maria Zaira. Uma aposta na esperança: ética e valores na constituição do sujeito. In _____: CECCANTINI, João Luís & PERREIRA, Rony Farto (org.). *Narrativas juvenis: outros modos de ler*. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves; TURCHI, Maira Zaíra. A poética de Ana Maria Machado, 2013. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/trabalhos-doutorado/doutorado-ilma-socorro.pdf>. Acesso em: 23-04-2021.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infantojuvenil. Florianópolis: Perspectiva, v.1, n.4, p. 98-102, jan./dez. 1985. Disponível em: [10106-texto do artigo-30142-1-10-20090401 \(7\) pdf](#). Acesso em: 26 de março de 2021.

TURMA DA MÔNICA: Sansão como objeto transicional no impacto do desenvolvimento infantil

Alana Semeone Caparroz
Graduanda em Psicologia–Uni-FACEF
Alanascaparroz@gmail.com

Júlia Gimenes Marangoni
Graduanda em Psicologia–Uni-FACEF
jgimenesmarangoni@gmail.com

Lara Guasti Lourinho
Graduanda em Psicologia–Uni-FACEF
laraguastilourinho@gmail.com

Sofia Muniz Alves Gracioli
Doutora em Psicologia-Uni-FACEF
sofiagracioli@yahoo.com.br

Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

1. INTRODUÇÃO

Um ursinho de pelúcia, um brinquedo, a ponta de um cobertor ou edredom, uma palavra ou uma melodia, um maneirismo ou qualquer objeto usado pelo bebê no qual ele mantém uma afeição, principalmente no momento de ir dormir, são extremamente importantes para que alguns bebês possam constituir defesas contra a ansiedade, lidar com frustrações e dar continuidade em suas experiências internas e externas.

Esses objetos são chamados de objetos transicionais e são aderidos pela maioria dos bebês e crianças. Geralmente são proporcionados pela mãe ou uma figura de confiança da criança para preencher a ausência desta em seu cotidiano, permitindo que o bebê conheça a si mesmo e o mundo a sua volta.

Considerando que o objeto transicional é algo habitual e altamente significativo para o desenvolvimento infantil, esse artigo objetiva analisar a mediação do objeto transicional entre mundo e criança a partir da relação da personagem Mônica com o seu coelho de pelúcia sansão e suas consequências para o desenvolvimento infantil, tendo como metodologia a realização de uma pesquisa bibliográfica crítica, sobretudo, dos gibis da “Turma da Mônica” do cartunista Maurício de Sousa, enfatizando o desenvolvimento infantil, a relação mãe-bebê e a

relação criança-objeto transicional.

2. OBJETO TRANSICIONAL

Quando se fala em objeto transicional, prontamente nos vem à mente alguma mantinha, cobertor, um ursinho de pelúcia, ou algum outro objeto que certamente nos acalmava e nos “preenchia” de certa forma quando bebês. Algumas pessoas sabem da importância dessa fase para o desenvolvimento do bebê, que de alguma forma é transferido algo do bebê para/com o objeto, mas não sabem realmente o porquê e o que os teóricos falam sobre isso.

Observando com o que se trata de senso comum sobre o assunto, pode-se tirar como conclusão que o objeto transicional é algo que aliviará a ansiedade gerada no bebê ou na criança por algum motivo. De acordo com Salamonde (1981, p.6), “para que exista um desenvolvimento do processo de separação-individuação é necessário a existência de um objeto transicional em sua forma saudável como um acalmador da ansiedade”. Com isso se dá a importância da disponibilidade do objeto e da mãe para que ocorra um desenvolvimento psíquico saudável. A autora ressalta que caso o objeto transicional exista, ele deve ser permitido, sem interrupções, até que comece a perder seu significado, não sendo obrigatoriamente reprimido ou esquecido.

Klein (1955/1991, p. 167) afirma que, “todos os aspectos da vida mental estão intimamente ligados a relações de objeto”. Para ela, isso já se inicia na alimentação do bebê, onde a mãe aparece como um objeto parcial, possuindo um seio bom e um seio mau, porém para o bebê são objetos cindidos, um sendo o seio que o satisfaz e o outro sendo o seio devorador.

Tenho expressado com frequência minha concepção de que as relações de objeto existem desde o início da vida, sendo o primeiro objeto o seio da mãe, o qual, para a criança, fica cindido em um seio bom (gratificador) e um seio mau (frustrador); essa cisão resulta numa separação entre o amor e o ódio. Sugerir ainda que a relação com o primeiro objeto implica sua introjeção e projeção e, por isso, desde o início as relações de objeto são moldadas por uma interação entre introjeção e projeção, e entre objetos e situações internas e externas. (KLEIN, 1946/1991, p. 21)

Winnicott (1975, p.23), por sua vez, compara o conceito de objeto transicional com o conceito de objeto interno, de Melanie Klein (1934), onde ele afirma que “o objeto transicional não é um objeto interno (que é um conceito mental)

– é uma possessão. Tampouco é (para o bebê) um objeto externo”. Dessa forma, o objeto interno dependerá da existência, do comportamento do objeto externo e de suas qualidades, a falta de alguma dessas funções irá levar a uma qualidade persecutória do objeto. Ele também considera que esses fenômenos transicionais se iniciam entre quatro a doze meses de vida, mas podendo variar de criança para criança. Esse hábito e essa dependência da criança em algum objeto, apesar de se desenvolver cedo pode persistir ou reaparecer durante a infância, influenciando diretamente no sono, no humor e na ansiedade, normalmente quando ocorre uma privação ou ameaça. Contudo, em alguns casos não existe o objeto transicional, exceto a própria mãe ou quando esse uso de objetos é rompido.

Donald Woods Winnicott descreve em seu livro “O brincar e a realidade” (1975, p. 16 e 17), sete tópicos que resumem as qualidades especiais na relação bebê-objeto, sendo eles: o bebê assume direitos sobre o objeto; o objeto é acariciado, amado e mutilado; o objeto nunca deve mudar, a não ser que seja mudado pelo bebê; deve sobreviver ao amar e odiar instintual; deve parecer ao bebê que o objeto tenha vitalidade ou realidade próprias; o objeto é oriundo do exterior, porém no ponto de vista do bebê ele não é; o destino do objeto é que ele vá gradativamente perdendo o significado para o bebê.

Dessa forma, pode-se concluir que nem toda criança irá sentir a necessidade de ter um objeto transicional, porém quando a criança escolhe um objeto que tenha significado para ela, esse objeto será de grande importância naquele momento para seu desenvolvimento, então os pais devem compreender que naquele momento não devem interromper a conexão criada entre o bebê com aquele objeto. É com ele que o bebê/criança irá criar uma conexão externa que não seja com a mãe, e com esse objeto poderão expressar seu carinho e ódio, ajudando a criança a lidar com a ansiedade e com a frustração.

3. RELAÇÃO MÃE E BEBÊ

A relação entre o bebê e a mãe inicia-se no período gestacional. O bebê desde seu nascimento já precisará desta figura materna que o irá ajudar a reconhecer o mundo ao seu redor juntamente com seu mundo interno, ela servirá como “tradutora”, interpretando seu choro assim provendo o necessário para sua satisfação física, também lhe dando colo, atendendo as necessidades de afeto,

tendo assim um papel de extrema importância para o desenvolvimento biopsicoafetivo de seu bebê.

O bebê nasce voltado a suas necessidades fisiológicas e cabe a figura materna ter o papel de ajudá-lo a interpretá-las e satisfazê-las, geralmente é a mãe na qual é encaminhada deste papel. Conforme a bebê cresce sua potencialidade evolui em conjunto assim, se tornando mais independente em relação ao ambiente na qual está. Esse primeiro vínculo não está apenas presente a satisfação das necessidades fisiológicas, mas também a satisfação das necessidades afetivas da mãe com seu bebê sendo esse o toque, carinho, compreensão da sua linguagem, entre outros (MARCIANO; AMARAL, 2015, p.156).

Conforme Klein (1996, p. 388) o bebê passa por fases depressivas podendo ser um pouco antes, durante ou depois do desmame, ela chamou essa fase de “posição depressiva”, esta fase explica que o seio da mãe sendo o que desperta o luto do bebê, juntamente com a sensação deste mesmo seio de o proporcionar amor, bondade e segurança, causando-o confusão sobre a perda deste objeto de satisfação, fazendo com que o bebê se sinta perdido. Assim podendo observar que a relação do bebê com sua mãe está em constante mudança conforme sua evolução, durante seus primeiros meses de vida o que se encontra dentro de si é a sensação de perda do objeto amado.

Outra visão referente ao contato inicial materno com o seu bebê está no artigo “Instintos e suas Vicissitudes” escrito por Sigmund Freud, em 1915, argumenta que as crianças e os bebês possuem necessidades fisiológicas na qual devem se manter satisfeitas, como seu alimento, seu conforto, tudo que lhe proporcionar satisfação. Como a figura materna na maioria das vezes irá proporcionar essa satisfação na qual o bebê está buscando ela se ligará com a mãe consequentemente por ela ser seu objeto principal de realização das satisfações básicas necessárias.

Pode se concluir que Freud tinha uma visão distinta sobre o relacionamento do bebê com sua mãe, para ele o bebê só se refere a mãe como fonte de satisfação de suas necessidades fisiológicas, não trazendo os aspectos afetivos dessa criança. Já Melanie, Marciano e Amaral trazem uma visão mais íntima entre o bebê e a mãe, o fazendo reconhecer que além de sua figura materna proporcionar suas satisfações fisiológicas, também irá lhe propor carinho e afeto, conseguindo interpretar através do choro suas necessidades, assim trazendo a mãe

mais próxima ao bebê na qual irá também realizar suas necessidades afetivas.

4. RELAÇÃO MÔNICA-SANSÃO

“Turma da Mônica” é uma série de histórias em quadrinhos brasileira criada pelo cartunista Maurício de Sousa. A personagem que dá título aos gibis foi baseada em Mônica Spada e Sousa, filha de Maurício. “Na época da criação, ela demonstrava uma personalidade forte e o cartunista transferiu as características da filha de forma caricata. Afinal, a menina é conhecida por se irritar ao ser chamada de gorducha, dentuça e baixinha” (O Globo).

Figura 01: SOUSA, 1991. Mônica. Globo.



A título de exemplo pode-se observar a figura acima, na qual, à direita do espectador, os personagens denominados Cascão e Xaveco caçoam de Mônica enquanto ela anda normalmente pelo campo, com o intuito de irritá-la.

Nos gibis, além de serem evidentes as características físicas da personagem, como por exemplo, a aparência (altura, dentes proeminentes e peso) e sua força bruta exuberante, também são marcantes as características de sua personalidade. Mônica é definida como uma menina de temperamento forte, decidida e ao mesmo tempo sensível. Ela sempre perde a paciência e se irrita com as provocações advindas de seus colegas, reagindo na maioria das vezes com agressões, ameaças, avisos e lições de moral.

É possível notar que constantemente ela está acompanhada de um coelho de pelúcia azul, denominado Sansão, que “além de ter um grande significado emocional para a dentucinha, ainda é uma arma na perspectiva dos travessos meninos do Bairro do Limoeiro, em especial do Cebolinha e do Cascão, que são atacados por coelhadas do Sansão dadas pela Mônica” (Turma da Mônica Wiki).

Figura 02: SOUSA, 1991. Mônica. Globo. A imagem retrata a reação de Mônica frente às provocações de Cascão e Xaveco. Ela se irrita e com o seu coelho parte para “atacar” os meninos.



Na revista Mônica nº 161 intitulada “O primeiro aniversário a gente nunca esquece”, Mônica ganha Sansão no seu aniversário de um ano. Desde então, ela criou uma conexão e um apreço muito grande pelo coelho de pelúcia, andando com ele para cima e pra baixo em suas mais diversas aventuras.

Figura 03: SOUSA, 2000. Mônica. Globo. Trecho acima mostra quando Mônica ganhou Sansão.



Existem outras histórias e algumas variações quanto a origem de Sansão, no entanto, a maioria traz que ele foi um presente de seus pais, Dona Luísa e Seu Sousa, durante a sua infância e que, a partir do primeiro contato de Mônica com o coelho, ela já desenvolveu um afeto muito grande por ele.

Ao criar o Sansão, Mauricio inspirou-se no verdadeiro coelho de pano que a real Mônica arrastava pela casa quando tinha 2 anos. Na realidade, era amarelo, recheado de palha, grandão e pesado. Dele não sobrou quase nada. O segundo Sansão veio quando Mônica, aos 7 anos, apresentou-se com seu pai - Mauricio de Sousa - num programa de TV, e foi presenteada com um coelho de pelúcia azul, que ela guarda até hoje (Turma da Mônica Wiki).

Nas histórias, Cebolinha e Cascão, sabendo da preocupação e cuidado que Mônica tem com Sansão, frequentemente roubam o coelho e dão nós em suas orelhas com o intuito de irritar a "dona da rua", título que ostenta e que é almejado por Cebolinha. Enquanto ela não descobre onde está Sansão, fica preocupada, inquieta e irritada.

Figura 04: SOUSA, 1991. Mônica. Globo. Imagem retrata Cebolinha dando nós nas orelhas de Sansão.



Na revista Mônica nº 128 “O Coelhoinho sumido”, podemos ver isso com clareza, Mônica perde Sansão e, como de costume, já pensa que foram os seus colegas do bairro, ordenando que eles digam onde está o Sansão. Primeiro suspeita de Cebolinha, porém, após questioná-lo, ela comprova que não foi ele quem pegou o seu coelho. Logo, pensa que poderia ter sido o Cascão, mas o mesmo estava jogando “bafo” com o Xaveco o tempo todo. Inquieta e irritada ela continua a sua busca. Procura-o em outros lugares, mas também não encontra, até que ao olhar para cima percebe que o seu coelho estava no título do gibi, então, ela se tranquiliza

e sorri.

Figura 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14: SOUSA, 1997. Mônica. Globo.



Por mais que nessa história não tenha sido um dos meninos que pegaram Sansão, é notável o seu incômodo com o desaparecimento do coelho, ela só fica satisfeita e calma, quando consegue encontrá-lo. Nas outras versões dos gibis da Turma da Mônica também é enfatizado a relação existente e a importância de Sansão para Mônica.

Turma da Mônica Geração 12" mostra a rapaziada com 12 anos, no meio do caminho entre a versão original e as aventuras do selo "Jovem". Mônica não lembra em nada a garota cheia de si que dava uma sova nos bullies Cebolinha e Cascão. É como se a puberdade tivesse deixado o coração do Cebolinha mais peludo e a Mônica muito mais sensível, triste e insegura com qualquer obstáculo que apareça pela frente. Ela só começa a voltar ao normal quando reencontra o coelhinho Sansão (UOL, 2019).

Portanto, analisando a relação Mônica-Sansão, é possível concluir que Sansão tem extrema importância para Mônica, ajudando-a muitas vezes a lidar com a ansiedade e frustrações. Ele serve como um objeto de defesa e proteção contra as provocações de seus colegas e lhe auxilia em momentos difíceis emocionalmente. Essa relação reflete num desenvolvimento psíquico saudável e funciona como mediação entre o mundo exterior e inteior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado na pesquisa elaborada, foi possível analisar a mediação do objeto transicional entre mundo e criança a partir da relação de Mônica com o seu coelho de pelúcia Sansão, ambos personagens dos quadrinhos de Maurício de Sousa denominados "Turma da Mônica", ademais, foram verificados as consequências desse objeto para o desenvolvimento infantil.

De acordo com os estudos feitos sobre o objeto transicional, a criança pode ou não ter esse objeto durante seu desenvolvimento, caso tenha, sua relação com ele será de amor e ódio sendo algo que ela sinta necessidade de ter por perto em certas situações, porém será o objeto na qual irá transpor seus sentimentos não só de carinho mas também de raiva causada pelas frustrações da vida.

Ao observar a história de Mônica e do Sansão, é possível ver isso em quase todos os momentos, dela sempre estar com Sansão por perto, como se ele a fizesse uma "companhia a mais" ou até mesmo usado como uma proteção e força. Assim quando os meninos da turma faziam brincadeiras de mal gosto com Mônica, ela usava o Sansão como meio de expressar seu ódio, e essa maneira era batendo

nos meninos com o seu objeto protetor (Sansão).

De acordo com Winnicott, a criança passa pela fase de ter um objeto transicional entre seus quatro a doze meses, porém pode variar para cada criança. Em determinados casos pode ocorrer desse objeto voltar a ser algo importante para a pessoa, independente de sua idade. No caso de Mônica, ela ganha o coelho de seus pais em seu primeiro aniversário, se encaixando na teoria de Winnicott, porém essa sua fixação com o coelhinho depois de velha pode surgir devido a necessidade de algo que a acalme e a proteja nos momentos de bullying feito pelos garotos da turma, a partir disso Mônica o carrega a todos os lugares como um meio de se prevenir. Outro ponto importante a ser discutido é a aceitação dos pais de Mônica perante seu objeto, como citado pela autora Salamonde, o objeto deve perder o significado para a criança conforme os anos, é necessário que os pais respeitem o tempo da criança sendo mostrado no relacionamento entre Mônica e seus pais. Algo a ser observado nos quadrinhos de “Turma da Mônica Jovem” é que Mônica já não se demonstra mais tão apegada ao seu coelhinho podendo ser uma sugestão de continuação para artigos com esse tema, analisando a relação da Mônica com o Sansão na juventude.

Ademais, pode-se afirmar que foi possível relacionar a teoria com os gibis da Turma da Mônica proporcionando uma nova visão de ver as relações que existem entre os personagens criados por Mauricio de Sousa. A maior dificuldade encontrada foi de localizar as histórias exatas que se relacionam com a teoria apresentada porém, é importante enfatizar que com isso foi possível ver a quantidade de material disponível e acessível produzidos no Brasil, podendo servir de material para outras pesquisas futuras e diversas teorias com foco na criança e seu desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BARNEY, Chico. Mauricio de Sousa faz revolução com Mônica insegura e Sansão falante. UOL, São Paulo, 14 de jul. de 2019. Disponível em: <https://chicobarney.blogosfera.uol.com.br/2019/07/14/mauricio-de-sousa-faz-revoluc-ao-com-monica-insegura-e-sansao-falante/>. Acesso em: 13 de abr. de 2020.

FREUD, Sigmund. 1915. Instintos e suas vicissitudes (1972) 14: 117- 144. In: Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Imago Editora, Rio de Janeiro.

KLEIN, M. (1991). Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In M. Klein, Inveja e gratidão. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1946).

KLEIN, M. (1991). A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado. In M. Klein, Inveja e gratidão. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1955).

KLEIN, Melanie. *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945). Tradução de André Cardoso. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MACIANO, Rafeala Paula; AMARAL, Waldermar Naves do. O vínculo mãe-bebê da gestação ao pós-parto: uma revisão sistemática de artigos empíricos publicados na língua portuguesa. v. 43, n. 4, p. 155-159, jul-ago. 2015. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2015/v43n4/a5307.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2020.

MÔNICA. São Paulo: Globo, n. 58, out. 1991 MÔNICA. São Paulo: Globo, n. 128, ago. 1997 MÔNICA. São Paulo: Globo, n. 161, fev. 2000
PERSONAGENS da Turma da Mônica inspirados nos filhos de Mauricio de Sousa. O Globo, c2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/personagens-da-turma-da-monica-inspirados-nos-filhos-de-mauricio-de-sousa-16274329>. Acesso em: 31 de mar. de 2020.

SALAMONDE, Clarisse de Macedo. *A importância do objeto transicional no desenvolvimento psíquico sadio*. Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9537/000019945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 5 abr. 2020.

SANSÃO. *Turmada Mônica Wiki*, [s.d.] Disponível em: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Sans%C3%A3o>. Acesso em: 23 de mar. de 2020.

VORCARO, Angela; LUCERO, Ariana. *O objeto transicional de Winnicott na formação do conceito de objeto a em Lacan*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v17n1/v17n1a02.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Tradução de Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ÍNDICE

A

Adriana Aparecida Silvestre Gera
Ribeiro, 54
Alana Semeone Caparroz, 98
Ana Beatriz Ferreira dos Santos, 83
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano,
8
Angélica Beatriz Justino, 28

D

Daniele de Carvalho Alves, 47

E

Eduardo Vieira Carvalho, 8

G

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar,
28

I

Isabella Riqueti Garcia, 54, 70

J

Júlia Gimenes Marangoni, 98

L

Lara Guasti Lourinho, 98
Leticia Damasceno Metidieri, 54

M

Mara Luíza Cândido Costa, 47
Maria Eloísa de Souza Ivan, 83
Maria Sílvia Rodrigues-Alves, 47

S

Sofia Muniz Alves Gracioli, 54, 70, 98

T

Talita Machiavelli, 47

ISBN Volume



ISBN Coleção



0800 940 4688

16 3713 4688

unifacef.com.br

