

O olho gordo vive dentro de nós e nos espreita: a manifestação da subjetividade na literatura infantil

Meire Cristina Costa Ruggeri¹, Simone Leão Lima Pierucetti², Fernanda Barros Ataídes³, Andréa Kochhann Machado⁴, Wellington Jhonner D. Barbosa da Silva⁵

¹(Diretora escolar-SME, Rio Verde, doutoranda em Estudos Literários PPGEL- UFCAT)

²(Psicóloga, Esp. Psicologia Clínica; Psi. Fenomenológica Humanista Existencial; Esp. Psi. Jurídica; Ma. Dispute Resolution; doutoranda em Estudos Políticos e Humanitários, Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT)

³(Coordenadora escolar-SME Rio Verde, doutoranda em educação (PPGED- UFU).

⁴(Docente da faculdade de educação – UEG, pós-doutorado em educação PUC- GO).

⁵(Docente da faculdade de educação-UFCAT, doutorando em educação PPGE/UFPR).

“A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.”

Gilles Deleuze

Resumo: Com o presente texto pretende-se discutir a capacidade que as crianças têm de ressignificar emoções por meio da leitura literária, manifestando subjetividades. O corpus literário que foi analisado é a premiada publicação de Margarete Wild, intitulada Raposa¹. Neste exemplar, pondera-se que a inveja, a traição e sentimentos semelhantes fazem parte das relações pessoais tanto dos adultos quanto das crianças. A discussão proposta ressalta e apoia-se ainda no significado e importância da literatura sob o enfoque psicológico e sua utilização na prática do Psicodiagnóstico Interventivo por profissionais de psicologia onde, na devolutiva para a criança, é realizado um “livrinho” justamente por sua qualidade de aproximação da linguagem bem como da importância subjetiva e manutenção da ética sobre os assuntos abordados durante o processo que farão sentido para a criança. Além disso, o estudo considera ainda a possibilidade de investigar como os chamados temas fraturantes² podem contribuir para uma educação literária crítica. A partir de análise documental, debruça-se sobre as concepções de teóricos como Corsino (2015), Brenman (2013), Hunt (2013), Ceccantini (2011), entre outros.

Palavras-chave: Literatura infantil; Subjetividade; Psicodiagnóstico interventivo; Temas fraturantes.

Date of Submission: 13-03-2023

Date of Acceptance: 28-03-2023

I. Introdução *Psicologia e Literatura*

As construções do homem como o conceberam é algo complexo que abrange os contextos sociais, culturais, psicológicos, históricos que vem ao longo da história sendo representados pela arte literária e por meio desta se tornando acessível a todos nós por meio dos livros durante séculos. Coelho, (2000) foi assertivo quando disse que “é por meio da linguagem que nos relacionamos com a história, o mundo ao nosso redor e com o inconsciente” (COELHO, 2000 p. 63).

A literatura infantil veio a desenvolver-se e a intensificar a produção de livros destinados a esse público, a partir do momento em que a fase da infância no desenvolvimento humano ganhou destaque, ou seja, a partir dos últimos quatro séculos.

A importância da literatura infantil dada o seu caráter de promover uma maior visão crítica e capacidade de reflexão e assim contribuindo para desalienar a criança desde a formação de sua personalidade que se inicia justamente na infância, promove o desenvolvimento psíquico de forma considerável. Nesse sentido, Vieira, (2005) ressalta a importância das narrativas folclóricas, dos mitos, contos de fadas e lendas que por muito tempo foi a

¹ Seleccionada para o PNBE (2006), encontra-se esgotada no Brasil. Para a análise, utilizamos uma versão adquirida em um sebo literário.

² São chamadas fraturantes as temáticas e conflitos considerados polêmicos, a exemplo da morte, dos relacionamentos, da violência, do sexo, entre outros. A presença desses temas nas obras infantis e juvenis muitas vezes trazem restrições feitas por pais e educadores com a justificativa de que tais obras podem causar sentimentos negativos aos seus leitores.

forma de expressão das experiências humanas que por alguma razão não encontravam condições objetivas de explicação lógica-formal.

A literatura infantil é capaz de abarcar informações sobre a personificação da criança que por meio da fantasia contida nas histórias literárias é capaz de auxiliar a superar experiência de vivências desagradáveis ou mesmo traumáticas.

Nesse sentido, Bier (2004) destaca que a literatura é uma ponte que auxilia no desenvolvimento cognitivo infantil estimulando as potencialidades latentes, despertando valores espirituais, conduzindo gradativamente a criança do reino da fantasia, do sonho e da imaginação para o mundo dos valores concretos, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de expressão e formação da consciência linguística.

Coelho (2000) reforça essa compreensão quando afirma que:

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

Segundo Coelho (2000) a leitura favorece à consciência de mundo circundante:

[...] toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na *representação* de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder da fecundação e de propagação de idéias, padrões e valores que é inerente ao fenômeno literário [...] (COELHO, 2000 p. 50).

Coelho (2005) ainda defende a importância de as histórias infantis abordarem “ritos de passagem” que atuam como uma forma de preparar a criança para os momentos decisivos e marcantes de suas vidas, bem como ainda favorece a autoconscientização, criação de vínculos e promoção da solidariedade sem mencionar a possibilidade de a criança entrar em contato com outras culturas, valores e padrões de sociedades e épocas distintas.

Destacamos de que o mais primitivo grau do desenvolvimento da consciência humana é o mágico. Neste estágio, através do princípio do poder, a consciência trabalha no sentido de se libertar do mundo circundante, e é nesse sentido que os brinquedos e o mundo das histórias ganham valor de realidade proporcionando a criança interagir com a realidade de maneira mais suave possível (DIECKMAN, 1986, p. 92).

Mendes (2000) relacionou os arquétipos de Jung com os personagens e idéias presentes nas narrativas literárias infanto-juvenis, lembrando-nos que o conceito de arquétipo nada mais é que uma forma de comportamento ou pensamento, símbolos das experiências humanas que em qualquer época e a qualquer lugar se revelam como iguais para qualquer indivíduo. (JUNG, 1984 *apud* MENDES, 2000, p. 35).

Os livros têm a função de trabalhar ainda valores éticos conscientizando a criança para a vida em sociedade, desta maneira Ubiali (2013) afirma que:

[...] por meio dos conceitos éticos que a fábula nos revela, é possível trabalhar os valores humanos muitas vezes perdidos e menosprezados pela sociedade moderna. Torna-se também possível ir além das conquistas no campo cognitivo, despertando a consciência, desenvolvendo a liberdade, organizando a psique” (UBIALI, 2013, p. 13).

Rodrigues (2007) ressaltou a importância terapêutica e de diminuição de comportamento agressivo, antissocial e de externalização em crianças num programa de contar histórias, onde os resultados demonstraram o quanto se pode trabalhar com emoções e valores através das histórias contadas.

II. A importância da narrativa no método fenomenológico-existencial em psicodiagnóstico interventivo

Na concepção fenomenológica-existencial, o ser humano está inserido no mundo embora muitas vezes este lhe seja despercebido em sua totalidade. Todo o sentido que ele atribui aos objetos está relacionado com os significados e intensões inter-relacionadas, aliás, para a perspectiva fenomenológica-existencial a condição primordial da constituição existencial humana é justamente relacional!

Esse estar-no-mundo do sujeito como um ser responsável, consciente, capaz de escolher tipicamente entendida pela Psicologia Fenomenológica, favorece abertura suficiente para que a partir das percepções do psicólogo por meio de suas intervenções compartilhadas possibilitem novas formas de experimentar dos sujeitos participantes.

No encontro com o outro, na intersubjetividade é que ocorrem ocasiões possíveis para o desenvolvimento e aprendizagem humana, nesse mesmo sentido, o ser humano só consegue acessar um outro por meio da palavra seja ela escrita ou falada.

Vale aqui destacar que uma das maiores contribuições do psicodiagnóstico interventivo na abordagem fenomenológico-existencial foi justamente uma mudança na postura do profissional/cliente. O psicólogo não assume um papel tradicional de detentor de verdades absolutas deixando o cliente com plena participação ativa durante todo o processo o que possibilita uma co-criação compreensiva de todo trabalho desenvolvido.

Embora o processo aconteça em conjunto com os pais, responsáveis e com a criança, daremos destaque aqui à participação da criança no processo onde justamente sua atuação enquanto atora e autora de sua realidade circundante se faz possível e é percebida pela criança não apenas no decorrer do processo mas principalmente ao final deste onde uma das propostas é a entrega de uma devolutiva³ na forma de um livro que venha demonstrar para a criança toda a sua história bem como tudo o que transcorreu no processo inserindo-a como personagem principal (representada por seu herói favorito, ou algum animal de sua preferência por exemplo. Essa escolha por um personagem que a represente acontece quando dos encontros/sessões com a criança, ela revela por meio de seus gostos.

Este livro é elaborado com gravuras, legendas, e a narrativa propicia uma evolução em movimento para que a criança possa dar continuidade elaborando situações que porventura não tenha acessado durante o processo.

No livro de história trabalhamos basicamente com analogias, o que permite à criança uma compreensão de sua problemática na medida de suas possibilidades egóicas. Neste sentido, o livro relata a história de um personagem com o qual a criança possa se identificar: mas, ao contrário de suas produções, não necessariamente terá que relacioná-lo consigo mesma. Supomos que o trabalho de elaboração psíquica pode ocorrer após o encerramento do psicodiagnóstico, visto que o livro é entregue a ela no final do processo, e seu texto ou gravuras podem servir de estímulo para que gradativamente se aproprie das analogias (SANTIAGO, 2001, p.34)

Sendo o psicodiagnóstico nos moldes fenomenológico-existencial um processo interventivo, destaca que por meio do discurso e da narrativa, histórias do passado, presente e futuro são trazidas por todos os participantes (psicólogos e criança) evidenciando emoções, sentimentos e percepções não previsíveis e também livres do caráter informativo, mas livres e construtores de realidades e possibilidades pela ausência de necessidade de verdades absolutas.

Nesse sentido, Vygotsky (2000, p.110), afirma que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”.

Esse autor explica o processo de desenvolvimento de aprendizado com o conceito de zona de desenvolvimento proximal que caracteriza a distância entre níveis de desenvolvimento real e potencial que por meio dos livros infantis, primeiramente a criança ouve a narrativa e relaciona o enredo às gravuras; depois, a criança se sente capaz de repetir a história muitas vezes imitando a fala do narrador e posteriormente se apropriando naturalmente do conto e inserindo à história suas próprias contribuições.

Assim, entende-se que a zona de desenvolvimento proximal possibilita a zona de desenvolvimento real.

A liberdade de interpretação e atribuição de significados transfere à narrativa a riqueza e uma considerável ampliação de possibilidades.

Benjamin (1936) em seu livro *O narrador*, faz um convite ao resgate de significar a experiência humana através da narrativa.

O livro elaborado para a devolutiva à criança é apresentado na forma de narrativa aberta, onde a história é contada sem uma afirmação enfática dos fatos, mas como uma dentre tantas maneiras de se compreender uma determinada situação, colaborando para a participação ativa da criança por meio de sua percepção. A criança é livre para concordar, modificar se identificar com os personagens ou não dar novos significados.

Colocando a criança como ator e autora de sua própria jornada existencial, o campo fenomenal infantil é favorecido não apenas para a compreensão, mas para a análise crítica nos moldes possíveis do desenvolvimento cognitivo infantil da percepção dos psicólogos para a sua experiência existencial, ampliando as possibilidades da criança diante da situação.

III. Contradições existentes sobre a abrangência da literatura infantil

Embora as pesquisas venham mostrando que existem grandes avanços em relação ao tratamento dado à literatura infantil, principalmente na pós-graduação⁴, alguns temas ainda são considerados tabus. Por isso, “torcidas de nariz por parte de pesquisadores que a ela voltam olhares preconceituosos e desconfiados andam de parilha com o reconhecimento da importância cultural desta arte e da crítica que sobre ela se debruça.” (PAULA; CARRIJO, 2015, p. 296-297).

³ A devolutiva é uma postura ética profissional e pode acontecer verbal ou/e escrita para os participantes/solicitantes do psicodiagnóstico.

⁴ A profa. Vera Maria Tietzmann Silva tem estudos muito consistentes sobre a literatura infantil na Universidade.

Esse “menosprezo” pela literatura infantil se dá por diversos motivos. Na presente pesquisa é justificado pela incapacidade que se supõe de os pequenos leitores têm de entender temas mais complexos os quais envolvam sentimentos nem sempre encarados pelos adultos. A inveja, por exemplo, é um tema que poucas pessoas se sentem dispostas a falar abertamente a respeito. Em “Raposa”, Margaret Wild, apoiada pelas ilustrações instigantes de Ron Brooks, não só aborda abertamente o assunto como também provoca e instiga o leitor a pensar nesses e em outros sentimentos que emergem dele; raiva, maldade, solidão...

Compreender que mesmo ainda pequenas as crianças são capazes de ressignificar os assuntos complexos para suas vivências é fundamental para um trabalho que promova a construção de leitores críticos por parte dos promotores de leitura em geral. Esses temas tornam-se contributos importantes para se ter um olhar mais preciso sobre a escrita para crianças. Se a literatura é a arte capaz de abordar os temas mais espinhosos possíveis, por “contemplar grande parte das experiências possíveis à vida humana” (PAULA; CARRIJO, 2015, p. 298), pode também ser uma porta para tornar possível a construção de uma identidade social e cultural.

Se, por um lado, a abordagem dos temas que envolvem assuntos “espinhosos” na literatura infantil pode contemplar as experiências e vicissitudes conforme salienta Paula e Carrijo (2015), por outro é elementar destacar que não necessariamente isso torna os leitores mais empáticos, solidários e mais resilientes às adversidades. Mas, assumir que a literatura infantil pode ser um caminho para compreender o mundo real e transformá-lo (DALVI, 2018), contribui para a formação de leitores críticos e capazes de compreender os fenômenos sociais em todas as suas perspectivas e também para análises detalhadas de aspectos do cotidiano.

As possibilidades da leitura e relação entre o texto, o autor, o leitor, são essenciais para uma interação que resultará na “construção do mundo” de cada indivíduo; o significado do texto e suas interpretações são construídas por “uma espécie de ponte ideológica” que se solidifica no processo de interação (COLOMER, 2003). Ao considerar as afirmações postas, é salutar entender que as interações permitem que as representações sociais articulem elementos afetivos, mentais e sociais que vão construí-las e vão gerar impacto na realidade material e social. Em outras palavras, é preciso levar em conta que existe uma teia de relações e ideologias que vão permear “uma quase infinita reconstrução dos significados do próprio texto e, porque não dizer, da vida” (PAULA; CARRIJO, 2015, p. 299).

PORTANTO, o corpus literário que se objetiva analisar, como já dito, possui elementos que permitem observar como a presença de assuntos considerados “inapropriados” para crianças nos livros infantis se justificam e como podem contribuir para que a perspectiva a ser observada pelo leitor não seja galgada por simplificações rasas ou moralizantes que não desenvolvem a criticidade e nem permitem a reflexão por parte do pequeno leitor.

IV. O porquê da escolha da raposa

Ao se definir o corpus dessa análise, procurava-se uma obra que pudesse contemplar a temática da construção da subjetividade por parte do leitor criança. E, embora Raposa seja um livro já bastante explorado por diversos pesquisadores⁵, principalmente por sua aceitação junto aos críticos, ao público e mercado editorial, considerou-se que a análise aqui proposta vem somar às publicações que se já debruçaram sobre o livro.

Raposa, além de ser uma obra vencedora de vários prêmios importantes, entre eles a indicação de melhor tradução da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria tradução e adaptação em 2006, foi selecionada para compor o acervo do PNBE, Plano Nacional da Biblioteca Escolar, em 2006. Essa política pública de formação de leitores foi extinta em 2017 e incorporada ao PNLD, já como resultado de mudanças significativas motivadas pela política neoliberal que tem provocado um desmonte na aplicação e distribuição de verbas na compra e destruição de livros literários pelo Ministério da Educação, MEC⁶. Outro fato é que o livro vai na contramão das obras selecionadas na atualidade, mostrando o retrocesso na seleção de obras literárias infantis por parte do MEC. O quadro abaixo sintetiza algumas dessas pesquisas que referenciam o livro analisado.

Quadro 1: Publicações Acadêmicas referentes ao livro Raposa

Título	Autor	Ano	Tipo de trabalho acadêmico /Resumo
A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do Leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação	Marília Forgearini Nunes	2007	Dissertação de mestrado que discute a importância de se explorar a interdependência entre a linguagem visual e a verbal.

⁵ O quadro abaixo apresenta alguns desses estudos.

⁶ A pesquisadora Mariana Passos Ramalheite discute o assunto nos seguintes textos: “A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contraponto”. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 23 jul. de 2021. E em: “O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa conta pra mim”. Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020.

Leitura mediada na narrativa verbo-visual infantil	Marília Forgearini Nunes/Flávia Brocchetto Ramos	2009	Artigo que discorre sobre o modo como a mediação de um leitor adulto pode contribuir, para que o leitor mirim modifique positivamente a sua interação com o texto verbo-ilustrado.
A literatura infantil sob o ponto de vista da Revista Nova Escola 2006	Patrícia V. Santos Faria /Estela Natalina M. Bertolotti	2010	Artigo: menciona o livro uma obra indicada na seleção da Revista como recomendável para o trabalho com literatura infantil
Literatura em sala de aula: estratégias possíveis na Formação de leitores	Shirlei Pereira dos Santos Munhoz	2013	Artigo: seleciona raposa como livro integrante do PDE do Paraná para um trabalho com formação de leitores.
Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens	Patrícia Corsino	2015	Artigo: aborda a literatura como uma arte capaz de ter significado a própria vida.
A leitura literária na educação infantil: as respostas das crianças a questões existenciais relacionadas ao sentido trágico	Lauren Souza do Nascimento Marchesano	2016	A Tese analisa a reposta das crianças a obras que evidenciam questões existenciais. Raposa é analisada pela autora.
Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	Hilda Micarello Mônica Correia Baptista*	2018	Artigo: Discute a formação de professores como mediadores de leitura. Raposa é mencionado como obra complexa que ajuda a desenvolver o imaginário infantil.
Caderno de produção textual lendo, imaginando, escrevendo e Ilustrando	Rosângela de Abreu Guimarães Ana/Cristina Coutinho Viegas	2018	Caderno pedagógico com orientações para formação de leitores. Raposa é uma das obras selecionadas para o trabalho.

Fonte: Google Acadêmico (dados organizados pelos autores).

Além dos trabalhos acadêmicos encontrados, há menções da obra em crítica de jornais e em vários *sites* e *blogs* que abordam livros infantis. O enfoque dado na presente análise envolve outros aspectos, focalizando a subjetividade e a ressignificação construída pelos leitores mirins. Lukács (1989) e Vigotsky (2001) consideram que as relações entre o objetivo e o subjetivo emergem por meio da dialética entre os processos de objetivação e apropriação da cultura material e não material, envolvendo objetos, a própria linguagem, a ciência e sobretudo a arte.

V. A relação entre a literatura e a vida

Em raposa, Wild enxerga a criança leitora como elo para estabelecer a necessária relação dialógica entre a leitura literária e os sentimentos que estão aí, dispostos no universo adulto e também no infantil. Pode-se proteger a infância da dor, do desalento, da decepção? Essa é a importância da leitura literária que vai permitir que a criança acesse o que é real, autêntico e que permitirá a ela elaborar seus sentimentos e processá-los. Ou seja, permite trazer o simbólico para existência, um tributo importante do texto literário:

Tudo começa com situações gratificantes de intersubjetividades, encontros personalizados, uma recepção, uma hospitalidade. A partir daí, as leituras abrem um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais. Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora (PETIT, 2009, p. 32).

A construção desse mundo interior não se dá sem que os promotores de leitura movem o indivíduo à reflexão, a uma tomada de posição diante dos fatos narrados nos textos com os quais interagem. A leitura literária permite ao homem aprimorar suas emoções ao dar a oportunidade de conhecer novos mundos, novos personagens, novos cenários e vivenciar as mais diversas experiências sociais.

A respeito daqueles que de algum modo são responsáveis por despertar, selecionar e organizar o trabalho com a leitura literária na infância, Ceccantini, assegura que

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo

mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê (CECCANTINI, 2011, p.119).

A exigência na seletividade dos textos literários infantis, como aponta Ceccantini e a escolha por obras literárias que possam, por meio de metáforas, interligar os universos culturais do personagem da narrativa e do leitor é o que, de fato, pode auxiliar para que esse experimento provocado pela leitura consiga deixar “as marcas na personalidade de quem vai ler”. (CECCANTINI, 2011p. 119). Gradativamente, por meio das experiências forjadas nas leituras de obras mais complexas que demandam reflexão e análise por parte do leitor nascem as subjetividades, as tomadas de posição do sujeito em relação aos fatos lidos.

Ao tratar de um assunto espinhoso como a inveja e seus derivados: intriga, traição, decepção e por que não a covardia, Raposa se torna um roteiro interessante para observar como as crianças lidam como tais temas e de como elas os processam simbolizando-os e transportando para suas experiências e suas vivências.

Sobre o livro, vale ressaltar que há uma marcante sintonia entre aspectos verbais e visuais, numa perfeita interação entre a linguagem verbal e a visual (AUMONT, 1993; BRAIT, 2010; RAMOS, 2011). O discursivo narrativo dessa história, uma fábula moderna, confabula com as ilustrações ajudando na construção das características físicas e emocionais dos personagens, assim como da paisagem. Na imagem abaixo e na descrição dos olhos da raposa, é possível perceber tal fato.

Figura 1: Os olhos da Raposa



Fonte: Wild (2005).

Ao anoitecer, quando o ar fica perfumado com o aroma das flores, Cão e Galha descansam na entrada da caverna desfrutando da companhia um do outro. Vez por outra, a raposa participa da conversa, mas Galha percebe **seu olhar** sempre dirigido para ela. E, a noite, seu cheiro parece penetrar na caverna. **Um cheiro de raiva, inveja e solidão.** (WILD, 2005, p. 21. Grifos nossos).

Como se vê, o casamento entre a linguagem verbal e visual se firma e permite perceber que a imagem ajuda a construir o domínio simbólico e serve para mediar a relação visual e verbal, ajudando na construção de sentidos do texto. (AUMONT, 1993; BRAIT, 2010).

A respeito dessa sintonia das linguagens verbal e visual, Ramos, em análise sobre a obra, observa que:

[...] Sinta já na capa o calor que a mistura das cores vermelho e dourado produz. Os olhos do animal brilham tanto que parecem animados. É só efeito do jogo de luzes e sombras e da textura escolhida para dar vida aos olhos, que é mais densa. Em formato quadrado, a conjugação das imagens em seu interior estabelece “relações de complexidade” (CUNHA, 2009, p.169), que permitem a expansão do código verbal e também do visual. (RAMOS, 2011, p. 68).

A relação dialógica entre o texto e a imagem em livros infantis é um recurso que permite simbolizar e compreender os sentidos a serem atribuídos pelo leitor. Essa interdependência entre o escrito e visual se confira como importante elemento para o pequeno leitor aprender, por meio da simbologia expressa nas imagens, a compreensão da que foi escrito, conforme salienta Aumont (1993, p. 260) “a imagem se define como um objeto produzido pela mão do homem, em determinado dispositivo, e sempre para transmitir a seu espectador, sob a forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real”. Em Raposa esse discurso simbolizado pela imagem permeia todo o texto, conforme dito anteriormente, o sinuoso caminho entre imagem e texto é feito por tecituras harmônicas que se completam.

VI. Esquadrinhando a travessia de Cão, Galha e Raposa

Resumidamente, a história narra a aventura de três personagens: Cão, Galha e Raposa, sem nomes específicos para cada personagem, mostrando que as características inerentes a cada, pode ser de todos. Assim, Cão, Galha e Raposa, pode ser qualquer indivíduo que venha a viver uma situação semelhante à dos personagens mencionados. O Cão pode ser aquele amigo que só se preocupa e ajudar os outros, sempre gentil e disposto a estar ao lado dos que dele precisam. Galha pode ser aquela pessoa que passa por uma perda e tem dificuldade em se reencontrar e conviver com as limitações decorrentes. Já Raposa, o indivíduo que sem conseguir construir pontes está sempre disposto a destruir as que encontra.

A história é, aparentemente simples, como a maioria das fábulas. Uma constatação que o leitor perceberá, no decorrer da leitura que não se comprovará. Logo após um incêndio na floresta, um cão encontra uma galha que está com uma de suas asas queimada, sem conseguir voar. O cão decide levá-la para sua casa e cuidar dela que, a princípio, se mostra arredia. Mas, ao perceber que jamais conseguirá voar novamente, a galha aceita a ajuda do cão e começa assim uma amizade e uma parceira proveitosa para ambos já que o cão não enxerga bem e a galha pode ajudá-lo: Com a Galha agarrada às suas costas pelas moitas de espinheiros amarelos até o azul, o cão vai tão rápido que parece estar voando. Galha sente o vento indo por suas penas e alegre-se: “Voa, Cão, voa! Eu serei o olho que lhe falta e você será as minhas asas. (Wild, 2005, p.17-18.).

Essa parceria é importante para ambos e com o passar do tempo, se solidifica. São muitos passeios e Galha e Cão se sentem muito confortáveis um com o outro. Os passeios diários pelos campos matas no verão e no inverno. Cão e galha compartilham momentos de contemplação e de cumplicidade. Os dias são voltados para os passeios e convivência mútua e a noite, são longas as conversas que consolida essa amizade.

Infelizmente, essa parceria será destruída pelo aparecimento de um novo personagem na história. O surgimento de Raposa anuncia o conflito e evidencia o trágico na narrativa.

Galha tenta avisar Cão sobre Raposa: “Ela não tem amigos, não ama ninguém”. Mas o cão responde: Deixa pra lá, não se preocupe, é só uma pobre raposa”. Naquela noite, enquanto Cão dormia, Raposa sussurra para Galha: “Eu corro mais depressa que o Cão, mais depressa que o vento. Deixe Cão e venha comigo” (WILD, 2005, p. 20-21-22. Destaques do original).

Figura 2: A Parceira de Cão e Galha



Fonte: Wild (2005).

Paulino (2008, p. 807) considera o trágico “como constituinte da condição humana e das subjetividades”; nesse sentido, apresentar às crianças textos que abordam tal temática deveria ser consenso entre pais, educadores e promotores de leitura em geral. Uma forma de encarar os assuntos presentes em obras como Raposa elementos necessários para educar para a vida, “para pensar o desafio de uma sabedoria trágica para viver, que significa encarar uma educação na vida e pela vida, em seus vieses de ação política, econômica, intelectual, emocional, ética e estética, entre outras” (PAULINO, 2008, p. 807).

Votando ao texto, a narrativa prossegue entrelaçando textos e imagens, construindo um projeto gráfico surpreendente que se sobrepõe em várias nuances. A chegada de raposa vai tornar cada vez mais densa a narrativa e o enredo será arquitetado para prender e seduzir o leitor, seja adulto ou criança. Conforme já dito, as tecituras presentes entre a linguagem verbal e visual serão o mote que dará sustentação ao enredo:

Na primeira página, dupla, a floresta parece pegar fogo. Na próxima, o texto verbal apresenta os autores, e o visual mostra um cão segurando uma ave, cuja cor preta, se destaca. As orelhas do cão parecem duplicadas pela ação do vento. O leitor está apresentado a todos os personagens da história; Raposa, Cão e Galha. O texto visual funciona como escritura, pois só mais tarde o texto verbal irá identificar os protagonistas da história (RAMOS, 2011, p. 70).

A Combinação das cores, a disposição gráfica e a forma como Brooks trabalham as ilustrações sugerem leveza e movimento (RAMOS, 2011). Tudo vai contribuir para o enfoque dado a construção de subjetividades e compreensão por parte do leitor. A sutileza com que elementos visuais e verbais se intercalam e se entrelaçam contribuem para sedução e prende o pequeno leitor que, aos poucos, vai ressignificando e assim permite o desenvolvimento da capacidade de construção de sentidos do texto. A figura abaixo apresenta os três personagens juntos pela primeira vez, com Raposa em tamanho bem maior que os demais personagens.

Figura 3: Cão, Raposa e Galinha juntos



Fonte: Wild (2005).

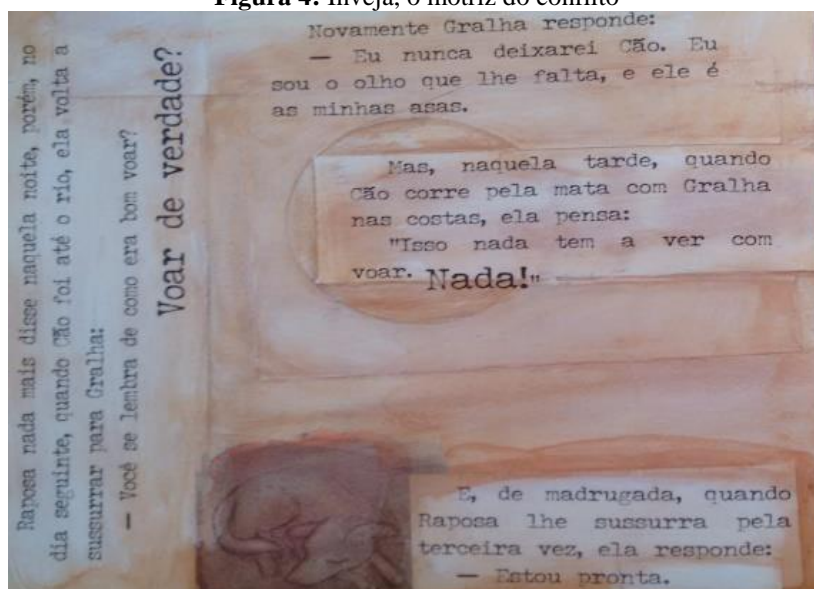
Raposa se impõe na imagem, aparecendo em tamanho maior, assim vai como se impõe como personagem a partir de então, estabelecendo uma relação de complementaridade. No decorrer da história, Raposa, sorrateiramente, vai seduzindo Galinha e se tornando um entrave na amizade dela com Cão. O grande entrosamento entre Galinha e Cão se dilui pouco a pouco. Ao mesmo tempo em que vê a inveja, a raiva e a solidão nos olhos de Raposa, Galinha lentamente se deixa seduzir tendo em ente o desejo de voltar a voar. A dramaticidade do texto escrito associada às imagens marcantes cria uma atmosfera carregada de simbolismo. Sabe-se que a linguagem simbólica não necessariamente precisa ser decodificada; ela desliza para o inconsciente e se acomoda para ajudar a questionar ou para fornecer as respostas ao leitor. (COLASANTI, 2020).

A conjugação dos elementos simbólicos permite a expansão dos códigos linguísticos para que seja “[...] preciso buscar alternativas para desenvolvê-la. Considerando-se o processo de constituição do sujeito leitor pela e na linguagem, uma concepção de ensino e aprendizagem mais próxima de solucionar estes problemas, certamente, perpassa o jogo dialógico das relações sociais” (FAVARO, 2009, p. 39).

Assim, não se pode deixar de pensar que a prática pedagógica deve, acima de tudo, contribuir para não só a constituição do sujeito leitor, como também para o aprimoramento e a formação social dos indivíduos, fator importante nesse processo de ressignificar a literatura por um viés crítico. Historicamente, vale ressaltar que a infância sempre esteve engendrada por conceitos que descontextualizam as condições culturais dessas crianças moldarem suas subjetividades (CORSINO, 2015).

Drummond (2011) se pergunta: há música infantil, pintura infantil? Pergunta também em que momento da vida a literária deixa de “se constituir alimento para o espírito infantil para se tornar apta para o espírito adulto”? Ao considerar que alguns assuntos não possam fazer parte do universo infantil, ainda que, cientes de que as crianças embora não tenham conhecimento de mundo e nem a vivência e maturidade dos adultos, nega a elas o direito de fazer parte do mundo real. Os livros para crianças, nesse sentido podem funcionar para preparar para vida e negar-lhes essa vivência é estar sendo desonestos com as crianças (HUNT, 2010, p. 60-61).

Figura 4: Inveja, o motriz do conflito



Fonte: Wild (2005).

Conforme destaca Hunt (2010) os livros infantis que abordam os temas fraturantes podem ser uma preparação para o que as crianças viverão pela frente. Na imagem acima, uma das páginas de Raposa, pode-se observar como o assunto impactante é abordado com o uso de recursos sobrepostos da linguagem verbal e visual. Ramos analisa esse emprego da seguinte forma:

Durante todo o livro, que tem 36 páginas, os textos verbal e visual se intercomunicam, e o *design* altera a posição do primeiro. As palavras podem estar acima ou na parte de baixo do livro, na posição lateral, forçando o leitor a mudar a maneira de ler a obra. O tamanho das letras também se altera. Quando e para enfatizar uma palavra ou sentença, a imagem delas ganha mais espaço, fica destacada das demais (RAMOS) 2011, p. 70).

O emprego dos recursos verbais e visuais no caso de Raposa é importante para construir sentidos, contribuindo para que a criança possa explorá-los em busca da subjetividade. Sobre essa contribuição, Moysés (2000) salienta mais uma vez a importância de que a obra literária é sempre uma crítica do real, ainda que não esteja explícita ou expressa, o simples fato de uma nova realidade já serve para colocar o leitor em uma posição capaz de criticar e refletir sobre ela. Se as contradições e as incertezas estão presentes na vida de adultos ou crianças, por que desconsiderar as situações que de algum modo pode ajudá-las a lidar melhor com isso?

Sintetizando o desfecho de Raposa, é instigante observar que ao mesmo tempo que enxerga raiva, inveja e solidão nos olhos de Raposa, Gralha se deixa seduzir tendo em mente apenas o seu desejo de voar novamente. Para finalizar, basta dizer que Gralha é enganada por Raposa que a afasta de seu amigo Cão e a abandona no deserto. O clímax desse desfecho dramático é desvelado camada a camada, cada vez com mais profundidade até finalizar em um assunto que aparece de forma nebulosa: a solidão

Raposa corre pelas colinas, por planícies poeirentas, pelas caatingas até chegar ao deserto vermelho e quente. Ela para, de repente. Entre elas só há silêncio. Ninguém se move, ninguém fala. Então raposa sacode Gralha de cima de suas costas, como se tirasse uma pulga e sai andando. Ao longe, ela se vira para Gralha e diz: “agora você e Cão saberão o que é a solidão”. Então ela some. Em meio ao silêncio, Gralha ouve um grito ao longe. Não sabe se é um grito de vitória ou de desespero. Gralha junta suas penas que plainam no ar quente. Ela se sente queimando no meio do nada. “Seria tão fácil morrer aqui no deserto”. Mas, então ela pensa em Cão acordando e descobrindo que ela se foi e, lentamente, cambaleando, ela começa sua longa jornada de volta. (WILD, 2005, p. 27-32).

Valendo-se de recurso estilísticos, Wild constrói um desfecho impactante, sempre interligado as imagens que abusam de cores fortes, entrelaçando as linguagens presentes na obra, permitindo a construção de um cenário rico em interpretações, sejam explícitas ou implícitas.

VII. Considerações Finais

Embora haja a constatação de que a literatura seja indispensável na sociedade (CÂNDIDO, 2011), em se tratando da literatura destinada ao público infantil, vive-se no Brasil um momento preocupante. As políticas públicas de formação de leitores e de distribuição dos livros literários passam por um cerceamento desde 2017,

com a extinção do PNBE, Programa Nacional da Biblioteca Escolar, substituído pelo Decreto Nº 9.099 de 18/07/2017 que a partir dessa data, institui-se o PNLD, Programa Nacional do livro didático e Literário, o qual passa a regulamentar e especificar as ações dessa política. Este primeiro edital de um programa paralelo ao antigo PNLD que distribuía somente livros didáticos, passa também a ser voltado à seleção de obras literárias pelas unidades escolares da rede pública, isso resulta em encolhimento de verbas em um programa da envergadura do PNLD reflete não apenas na escolha das obras. A imposição de teto de gasto a partir da Emenda Constitucional 95/16 refreou o financiamento da educação pública e coincidiu com certo desprezo pelas ciências e pelas artes (RAMALHETE, 2020, p. 153).

O ideário ultraconservador que passou a pautar as políticas públicas educacionais relacionadas à leitura literária culmina em ações governamentais que promovem o cerceamento na escolha dessas obras. Em 2019, o Ministério da educação, MEC, aboliu o Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e leitura. (BRASIL, 2019). O MEC normatiza a PNA, Política Nacional de Alfabetização por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Esse marco é importante, pois essa política altera os critérios de distribuição, sobretudo porque o próprio Ministério da Educação passa a produzir obras literárias além daquelas que serão distribuídas nas escolas públicas pelo PNLD. Trata-se do programa Conta Pra Mim, lançado em dezembro de 2019, o programa da Secretaria de Alfabetização, é disciplinado pela Portaria MEC nº 421, de 2020. O público-alvo são todas as famílias brasileiras.

A qualidade literária de tais obras é questionada por diversos especialistas, dentre eles a escritora Marina Colasanti que as considera um retrocesso na formação de leitores críticos e por ventura sejam capazes de construir novos significados a partir de leituras literárias. O Programa Conta Pra mim desconsidera três aspectos importantes: O texto e sua interação com o leitor e vice versa, a seleção de obras que de fato contribuam para a formação de leitores críticos com capacidade de ressignificar e trazer para suas vivências as experiências permeadas pelo simbolismo expresso nas boa literatura e a necessidade de considerar a criança como ser pensante, integrante de um mundo real e plenamente dotada de condição de lidar com os assuntos que estão postos, por mais indigestos ou “fraturantes” que sejam.

A Psicologia entende a importância da literatura como propiciador na formação infantil enquanto sujeitos críticos visto que é justamente na primeira infância, com a identidade em processo de formação, que acontece a aproximação e o contato da criança com o universo literário o que determina como condição privilegiada para o desenvolvimento crítico e autônomo, reiterando ainda a sua importância na promoção do conhecimento de si e do mundo, o que é fator determinante de experiências de aprendizagem mediadas para a elaboração desta autonomia.

Referências

- [1]. ANDRADE, C. D. de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- [2]. AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papirus, 1993.
- [3]. BIER, M. L. **A criança e a recepção da literatura infantil contemporânea: uma leitura de Ziraldo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2004. Disponível em: http://busca.unisul.br/pdf/74054_Marilena.pdf. Acesso em 10 ago. 2013.
- [4]. BRASIL. **Decreto No 9.930, de 23 de julho de 2019**. Altera o Decreto n. 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019.
- [5]. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- [6]. BRASIL. PORTARIA Nº 421, DE 23 DE ABRIL DE 2020. **Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal**. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**: Brasília,
- [7]. Edição: 78 | Seção: 1 | Página: 181, 24/04/2020.
- [8]. BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010. p.193-228.
- [9]. BENJAMIN, W. [1936]. **O narrador**: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [1]. BRENNAN, I. **A Condenação de Emília: O Politicamente Correto na Literatura Infantil**. 1ªed – Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- [2]. CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- [3]. CECCANTINI, J. L. Literatura infantil - a narrativa. In: Universidade estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 117-137, 2011.
- [4]. COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo. Moderna, 2000.
- [5]. _____. **O conto de fadas: o imaginário infantil e a educação**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, v. 38, p 12-14, jan 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf. Acesso em:07 ago.2013.

- [6]. COLASANTI, M. **Não conta pra mim**: Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://emilia.org.br/nao-counta-pra-mim/>>. Acesso em 18 agos. de 2021.
- [7]. CORSINO, P. Infância e Literatura: Entre Conceitos, Palavras e Imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 41 p. 108-123 (abr./jun. - 2015).
- [8]. COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- [9]. DALVI, M. H. Políticas Públicas para a Educação Literária: Nem Públicas, Nem Literárias? In: BLANDILEONE, Ana Paula Franco Nobre & OLIVEIRA, Vanderléa da Silva. (Orgs.) **Literatura na Escola**: Contextos e Práticas na Sala de Aula. Campinas, SP. Pontes, 2018. p.23-38.
- [10]. DIECKMAM, H. **Contos de Fadas vividos**. São Paulo: Paulinas, 1986.
- [11]. FAVARO, C. M. **A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental**: práticas virtuais e escolares. Piracicaba, SP, 2009.
- [12]. HUNT, P. Cuidado com as Polêmicas Veladas. In: BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. **Literatura para crianças e jovens – por um novo pensamento crítico**. Passo Fundo: EUPF, 2013.
- [13]. _____. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- [14]. LUCÁKS, G. **Sociología de la Literatura**. Traduzido do original em alemão por Michael Faber-Kaiser. Barcelona (Espanha), Península, 4ª ed. 1989.
- [15]. MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos**: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. 1. Ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- [16]. MOYSÉS L. P. Considerações intempestivas sobre o ensino da literatura. IN: **Inútil poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- [17]. PAULA, F. P. de; CARRIJO, S. A. B. O filho e o pai, o eu e o outro: textos que mutuamente se leem, memórias e identidades que de parilha se traçam. **Caderno seminal digital**, Rio de Janeiro, ano 21, nº 23, v. 1 (jan- jun /2015).
- [18]. PAULINO, G. Reprovando o trágico: sociedade de consumo e poesia na escola. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 8, 2008, p. 803-828.
- [19]. PETIT, M. **A arte de ler**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- [20]. RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contraponto. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015264, p. 1-21, 2020 Disponível em:< <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 23 jul. de 2021.
- [21]. _____. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa conta pra mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, pp.151-167, set-dez 2020.
- [22]. RAMOS, G. **A Imagem nos Livros Infantis**: Caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- [23]. RODRIGUES, M. C. et al. Literatura Infantil, teoria da mente e processamento de informação social. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n.1, p. 77-88, 2007.
- [24]. SANTIAGO, M. D. E. Fundamentos e questões implicadas na devolução psicodiagnóstica às crianças. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA CLÍNICA, 1., **Programas e resumos**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.
- [25]. SILVA, V. M. T. **Literatura Infantil Brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed.-rev. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.
- [26]. UBIALI, E. A. G. Aprendendo e divertindo: de Esopo a Lobato, o percurso da fábula na história. **CAMINE**, São Paulo, v.5 n. 1. Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/712>. Acessado em 15 ago.2013.
- [27]. VIEIRA, I. M. C. O papel dos contos de fadas no imaginário infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v.38, p. 10-11, jan 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_38.pdf. Acessado em: 07 de ago. 2013.
- [28]. VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- [29]. _____. **Psicologia Pedagógica**. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes. 2001.
- [30]. WILD, M. **Raposa**. Rio de Janeiro: Editora: Brinque Book, 2005.

Meire Cristina Costa Ruggeri, et. al. “O olho gordo vive dentro de nós e nos espreita: a manifestação da subjetividade na literatura infantil.” *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 28(3), 2023, pp. 26-36.