

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS UNIDADE UNIVERSITÁRIA
ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS**

**A REPRESENTAÇÃO DOS VALORES SOCIOCULTURAIS NA
LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA LEITURA DE “A *BOLSA
AMARELA*”, DE LYGIA BOJUNGA NUNES**

THALITA MARIA CORCINO SOUSA

Anápolis

2021

THALITA MARIA CORCINO SOUSA

**A REPRESENTAÇÃO DOS VALORES SOCIOCULTURAIS NA
LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA LEITURA DE “A *BOLSA
AMARELA*”, DE LYGIA BOJUNGA NUNES**

Dissertação apresentada ao PPG Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Linguagem e práticas sociais. Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Anápolis

2021

**A REPRESENTAÇÃO DOS VALORES SOCIOCULTURAIS NA LITERATURA
INFANTO-JUVENIL: UMA LEITURA DE “A BOLSA AMARELA”, DE LYGIA BOJUNGA
NUNES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás – UEG em 19 de outubro de 2021.

Banca examinadora:

Professora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva (PPG-IELT /UEG).

Orientadora/Presidente

Professora: Dra. Karin Volobuef (PPG/UNESP).

Membro externo

Professor/a: Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro (PPG-IELT /UEG).

Membro interno

Anápolis, 19 de outubro de 2021.

Ficha catalográfica

S725r	<p>Sousa, Thalita Maria Corcino. A Representação dos valores socioculturais na literatura infanto-juvenil [manuscrito] : uma leitura de “A Bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes. / Thalita Maria Corcino Sousa. - Anápolis, 2021. 77 f.</p> <p>Orientadora: Prof^ª Dr^ª Débora Cristina Santos e Silva. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Sócioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1.Educação. 2.Cultura. 3.Sociedade. 4. Valores. 5. Literatura infanto-juvenil. 6.Conto. 7.Dissertações – UEG/UnuCSEH. I. Silva, Débora Cristina Santos e. II.Título.</p> <p>CDU: 82-93.09(042.3)</p>
-------	--

Dedico este trabalho a todas as crianças e adolescentes que farão da educação e do conhecimento um caminho para a participação igualitária na sociedade, independente da classe social, da condição física, do gênero, da etnia, entre outros aspectos. A todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma.

As minhas filhas **Rafaela** e **Rebeca**, minha razão de viver. Ao meu esposo **Daniel**, que mesmo sem entender, apoiou-me e incentivou-me na realização deste sonho. A minha mãe **Cleangela**, exímia leitora, sempre mostrou-me a importância da educação e transmitiu-me valores, que sem os quais, eu não teria chegado até aqui. Ao meu avô **João B. Corcino**, que mesmo não estando em perfeita condição de saúde mental, sente muito orgulho por quem me tornei. Aos meus pastores e amigos **Paulo de Oliveira** e **Mirian**, presentes em cada momento da minha vida, cercando-me de coragem e força para não desistir. A minha amiga **Waleska**, por toda amizade e incentivo que ofereceu a mim. A minha orientadora Dra. **Débora Cristina Santos** e Silva, pelo cuidado, amizade, parceria e generosidade ao longo do percurso acadêmico. Aos amigos e familiares que me apoiaram e incentivaram durante esses anos de estudos.

Dedico este trabalho a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

À professora Débora, pela paciência, perseverança na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Ao professor Raimundo por todo conhecimento, educação e humildade a mim direcionada. Seus ensinamentos sempre foram para além das aulas, ensinamentos para a vida.

À minha mãe Cleangela, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Ao meu esposo Daniel, minhas filhas Rafaela e Rebeca e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida

À comunidade da 1ª Igreja O Brasil para Cristo, pois foi nesse meio que aprendi o valor da minha fé e, para além do programa de mestrado, foi aqui onde aprendi a refletir, duvidar e nunca encarar a realidade como pronta.

RESUMO

SOUSA, Thalita Maria Corcino. A representação dos valores socioculturais na Literatura Infanto-Juvenil: uma leitura de “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga Nunes. 2021. p.84 Dissertação de mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2021. Orientadora: Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

Esta dissertação apresenta um estudo sobre os valores socioculturais evidenciados na literatura infanto-juvenil, tendo como corpus a narrativa *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Com base nos pressupostos dos Estudos Culturais, nosso intuito se justifica pela constante transformação histórica determinada pelas modificações que sofreram as concepções de infância e do tratamento pedagógico desta faixa etária ao longo do tempo. A escolha desta narrativa deu-se devido às publicações da autora serem recorrentes em salas de aula e projetos literários infanto-juvenis da escola básica. Tais contos parecem acompanhar as mudanças momentâneas e temporais de leitores e gêneros, sendo histórias criativas, e ao mesmo tempo, respeitadoras das peculiaridades do mundo da criança e do jovem. Esta pesquisa busca-se investigar como se constituem as representações dos valores socioculturais, pela configuração das personagens, dentro das narrativas literárias infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes. Como pergunta norteadora, pretende-se responder como os valores ético-morais estão sendo representados na ficção infanto-juvenil, diante do novo contexto sociocultural da sociedade contemporânea. No que se refere ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que se ampara no paradigma interpretativista e apresenta a análise literária da narrativa como técnica de pesquisa, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais, perspectiva que implica a consideração de aspectos históricos, sociais, ideológicos e culturais da Literatura. Desta forma, foi fundamentada nas Teorias dos Estudos Culturais evidenciada nos estudos de Raymond Williams (2003), Kathryn Woodward (2014), Stuart Hall (1997, 2014), Costa, Silveira e Sommer (2003), entre outros, a fim de promover reflexões sobre conceitos relevantes acerca da cultura e identidade dentro dos estudos literários. O outro viés teórico pertinente à pesquisa são os estudos relativos à Literatura Infanto-Juvenil e Educação intercultural, para o qual recorreremos aos estudos de Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (2000), Vera Maria Tietzmann Silva (1994), Laura Constância Sandroni (2011), Ana Canen (2007) e Vera Maria Candau (2011). Ao relacionar os estudos culturais ao texto literário de Lygia Bojunga Nunes, identificaram-se categorias de análise que já estão socialmente configuradas, tais como questões levantadas pela autora referentes à o papel da mulher na sociedade, a liberdade, o modelo familiar e o lugar da criança. Ao recriar a realidade social em que o leitor esta inserido, Lygia representa o cotidiano deste e lhe permite refletir sobre assuntos de estrutura mais complexa. Observamos que a intenção da autora é direcioná-la para a vida, o engajamento social e como ela utiliza-se dos contos para promover denúncias acerca dos problemas sociais que enfrentam infância e adolescência.

Palavras-chaves: Cultura. Sociedade. Valores. Literatura infanto-juvenil. Conto.

ABSTRACT

SOUSA, Thalita Maria Corcino. The representation of sociocultural values in Children's Literature: a reading of "A Bolsa Amarelo", by Lygia Bojunga Nunes. 2021. p.84 Master's Dissertation in Education, Language and Technologies, State University of Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2021. Advisor: Dra. Débora Cristina Santos e Silva.

This dissertation presents a study on the sociocultural values evidenced in children's literature, having as corpus the narrative *A Bolsa Amarela*, by Lygia Bojunga Nunes. Based on the assumptions of Cultural Studies, our intention is justified by the constant historical transformation determined by the changes that the conceptions of childhood and the pedagogical treatment of this age group have undergone over time. The choice of this narrative was due to the author's publications being recurrent in classrooms and literary projects for children and young people in elementary school. Such tales seem to accompany the momentary and temporal changes of readers and genres, being creative stories, and at the same time, respectful of the peculiarities of the world of children and young people. This research seeks to investigate how the representations of sociocultural values are constituted, through the configuration of the characters, within Lygia Bojunga Nunes' literary narratives for children and youth. As a guiding question, it is intended to answer how ethical-moral values are being represented in children's fiction, given the new sociocultural context of contemporary society. With regard to the methodological path, this is a bibliographical research with a qualitative approach that is supported by the interpretive paradigm and presents the literary analysis of narrative as a research technique, from the theoretical-methodological perspective of Cultural Studies, a perspective that implies the consideration of historical, social, ideological and cultural aspects of Literature. Thus, it was based on Cultural Studies Theories evidenced in the studies of Raymond Williams (2003), Kathryn Woodward (2014), Stuart Hall (1997, 2014), Costa, Silveira and Sommer (2003), among others, in order to promote reflections on relevant concepts about culture and identity within literary studies. The other theoretical bias relevant to the research are the studies on Children's Literature and Intercultural Education, for which we will use the studies of Regina Zilberman (2012), Nelly Novaes Coelho (2000), Vera Maria Tietzmann Silva (1994), Laura Constância Sandroni(2011), Ana Canen (2007) and Vera Maria Candau(2011). By relating cultural studies to Lygia Bojunga Nunes' literary text, categories of analysis that are already socially configured were identified, such as issues raised by the author regarding the role of women in society, freedom, the family model and the place of kid. By recreating the social reality in which the reader is inserted, Lygia represents his daily life and allows him to reflect on matters of more complex structure. We observe that the author's intention is to direct her towards life, social engagement and how she uses stories to promote complaints about the social problems facing childhood and adolescence.

Keywords: Culture. Society. Values. Children's Literature. Tale

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 - SOCIEDADE E CULTURA: VALORES EM PERSPECTIVA.....	12
1.1 Os valores ético-morais e sua importância para a sociedade.....	13
1.2 As desigualdades sócio-culturais e os valores ético-morais.....	17
1.3 Por mais educação intercultural e valores na escola.....	23
CAPÍTULO 2 - LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO: O PAPEL DAS NARRATIVAS INFANTO-JUVENIS.....	31
2.1 O conto maravilhoso como matriz da cultura: das origens às narrativas infantis contemporâneas.....	37
2.2 Fontes primordiais dos contos maravilhosos.....	40
CAPÍTULO 3 - SOBRE A DONA DA BOLSA AMARELA.....	52
3.1 Abrindo a Bolsa Amarela: uma introdução.....	54
3.2 O papel da mulher na sociedade.....	56
3.3 O modelo familiar e o lugar da criança.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

Encetar discussões referentes à leitura e ao texto literário, na atual conjuntura escolar, significa criar possibilidades de reflexão sobre a relação destes com as mudanças que ocorrem constantemente em sociedade. Atualmente, uma série de transformações a favor de uma abordagem que se importe em analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, seus diferentes textos, suas práticas e os seus padrões de comportamento está aumentando e se diversificando de uma forma jamais imaginada.

Para Hall (1997), tais eventos, apesar de todos os limites, acontecem para atender uma necessidade de estudar e compreender a cultura, tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação. Por isso, os textos culturais são o próprio local em que o significado é negociado, fixado, e estão para além de “apenas” manifestações. Eles são práticas de representação, uma vez que imprimem sentidos que circulam e operam nas arenas culturais, onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.

Ao discorrer sobre as questões do “significado” dentro das relações socioculturais, e sua abordagem preferencial das expressões, consideramos relevantes os argumentos de Argüello (2005). Para ela, a literatura como elemento produtivo de representação se torna um veículo da linguagem, contribuindo para a construção de identidades, posicionando os sujeitos em diferentes e desiguais lugares sociais.

Entendemos que a criança se constitui sujeito, a partir de uma construção histórico-social e cultural, sendo capaz de interagir com a sociedade em que vive, e consegue aprender e se desenvolver, produzindo, inclusive, novas configurações culturais dentro e fora dos espaços escolares. Ao mesmo tempo, destacamos que a interação da criança com o mundo que a cerca, incluindo os artefatos culturais aos quais tem acesso, a exemplo de livros, programas de TV, sites, brinquedos, entre outros, contribui para a formação de sua identidade. Identidade essa que, segundo Stuart Hall (1997), nunca está acabada, mas em constante processo de (re)construção.

Ao afirmarmos que a sociedade já traz reflexos dessas relações construídas ainda na infância, nossa inquietação está em compreender como os contos e suas representações, seguidas de importantes significados, acontecem para essa criança, uma vez que tal interação pode legitimar lugares de mérito ou demérito com seus pares e refletir em sua fase adulta.

Tendo em vista essas considerações iniciais, esta pesquisa busca investigar como se

constituem as representações dos valores socioculturais, pela configuração das personagens, dentro das narrativas literárias infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes, uma vez que a autora faz parte do acervo literário escolar e aparece nas recorrentes leituras do Ensino Básico.

Nesse sentido, elegemos como norteadora a seguinte questão de partida: Como os valores ético-morais estão sendo representados na ficção infanto-juvenil, diante do novo contexto sociocultural da sociedade contemporânea? Partindo da perspectiva dos Estudos Culturais sobre as leituras literárias infanto-juvenis, outras perguntas se nos apresentam: As transformações dos valores têm se refletido nessa literatura? Quais as implicações dessas representações para a formação do jovem leitor?

O seguinte esforço se justifica pela recorrente revisão histórica determinada pelas modificações que sofreram as concepções de infância e do tratamento pedagógico desta faixa etária. Destacamos ainda a diversidade de temas que põem em discussão as questões da cultura, por meio das imagens construídas no plano das figuras de linguagem e da textualidade nas produções literárias infanto-juvenis. A escolha da narrativa *A Bolsa Amarela*, entre tantas outras da autora, se deu por diversas razões. Primeiramente, verificamos que, nos textos Lygia Bojunga Nunes, o lúdico é aliado aos questionamentos dos valores e comportamentos sociais. A sua obra é inovadora, suficientemente amadurecida para colocar-se, lado a lado, com a produção artística maior, no qual os valores estéticos preponderam. Essa afirmação advém das observações e vivências de determinadas escolas e seus projetos de leitura, nas quais a apreciação de obras da autora é recorrente, e também por haver em seus livros um interesse em tratar de assuntos que façam parte do cotidiano do jovem e da criança, dos conflitos que eles têm que enfrentar dentro e fora do lar.

Acreditamos que este trabalho trará importantes contribuições para a compreensão ou até mesmo mudança na forma de tratamento dos contos, seja na escola ou em qualquer outro lugar, no qual esteja sendo apreciado.

No que se refere ao percurso metodológico, este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que se ampara no paradigma interpretativista e apresenta a análise literária da narrativa como técnica de pesquisa (MYNAIO, 2013). Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Minayo(2013) afirma que a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Sendo assim, a abordagem qualitativa aqui adotada não se ocupará da quantificação

do fenômeno investigado pela coleta e análise de dados, e sim o aprofundamento da compreensão pela interpretação da obra escolhida, considerando o universo de significações, aspirações e valores nela evidenciados. Em relação ao viés interpretativista, considera-se que o interpretativismo se sustenta a partir das ciências culturais, de modo que sua principal função é ser interpretativa, compreendendo os significados subjetivos da ação social. Em suma, a interpretação não pode se reduzir a quantificações descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009).

Como aporte teórico para os procedimentos de análise, recorreremos aos Estudos Culturais, no escopo de autores como Kathryn Woodward (2014), Raymond Williams (2003) e Stuart Hall (1997, 2014). Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso, uma educação em que as pessoas comuns pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Na busca de representações dos valores socioculturais no conto *A Bolsa Amarela*, como anteriormente mencionado, a análise se dará a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Culturais, perspectiva que implica a consideração de aspectos históricos, sociais, ideológicos e culturais da Literatura. Segundo Baptista (2009), se algum ‘método’ há nos Estudos Culturais, ele consiste na contestação dos limites socialmente construídos (por exemplo, de classe, gênero, raça, etc). Na intenção de uma análise literária amparada em tais pressupostos, nos faremos valer da reflexão teórica de autores que compartilham da ideia de que o materialismo cultural se fundamenta e subsidia na análise cultural, sendo assim um método capaz de decodificar significados encontrados nas pesquisas literárias. (WILLIAMS, 2003)

Desta forma, associamos a tal método de abordagem, a categorização e interpretação como procedimentos metodológicos da análise. Conforme explica Galiazzi e Moraes (2005, apud MYNAIO 2013):

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador (p.116).

No entanto, para nossas categorias de análise, foi preciso considerar dentre as muitas linhas de investigação que usam como abordagem os Estudos Culturais, uma que apresentasse ou delimitasse um campo de valores socioculturais. Esta pesquisa optou pela linha de investigação **Cultura, Política e Identidade**, que segundo Baptista (2009), faz uso do estudo relativo dos modos de construção política e social das identidades, analisando as questões da nação, raça, etnicidade, infância e juventude, colonialismo e pós-colonialismo, sexo e gênero, entre outros. A linha abriga ainda o estudo das motivações políticas e sociais que fizeram com que as questões referentes às identidades, à análise das relações de poder, da sustentabilidade, da memória coletiva e dos direitos humanos se tornassem evidentes como assunto relevante na literatura. De acordo com Baptista (2009), esta é uma das linhas de investigação mais utilizadas e tem dado resultados de grande qualidade e importância na Universidade e fora dela.

Portanto, ao relacionar os estudos culturais ao texto literário de Lygia Bojunga Nunes, expondo suas convergências, o presente trabalho identificou categorias que já estão socialmente configuradas, tais como questões levantadas pela autora referentes à o papel da mulher na sociedade, a liberdade, o modelo familiar e o lugar da criança. Evidenciaremos as possíveis relações entre a escrita literária e os recursos de linguagem ou de estrutura escolhidos por Lygia, de forma a identificar a intenção predominante nessa escolha: a estética ou a ética, que segundo Coelho (1984), a primeira dá ênfase ao fazer literário; a segunda, aos padrões de comportamento, a consciência de mundo (ou sistema de valores) ali presentes.

Complementando, inicialmente, essa visão com as considerações de Edgar Morin (1998) e (2011), dentro da Teoria da Complexidade, pela qual se revela o fenômeno cultural, e cuja investigação e abordagem levam em consideração a produção contextual, multidimensional e contingente do conhecimento cultural. Recorreremos, ainda, a Vera Candau(2011, 2014), em suas reflexões sobre cotidianos escolares e as perspectivas multi/interculturais da educação.

Com desdobramentos nos estudos pós-coloniais e decoloniais da atualidade, faremos menção igualmente às contribuições de Edward Said (1993) e Gayatri Spivak (2010).

A ideia de *corpus* pode ser aplicada, especificamente aqui, no sentido de considerá-lo como conjunto para a construção da narrativa selecionada de Lygia Bojunga que está colocada em diálogo. A palavra *corpus* (latim; plural corpora) significa simplesmente corpo e, nas ciências históricas, ela se refere a uma coleção de textos. Pode ser definida como “um

corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura sobre algum assunto, vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados” (OXFORD ENGLISH DICTIONARY, 1989, p. 142). Segundo Bauer e Gaskell (2017), uma boa análise permanece dentro do *corpus* e procura dar conta de toda a diferença que está contida nele.

O *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A análise textual que faremos traçará um caminho entre a leitura e uma categoria de procedimentos explícitos para fins de pesquisa social. Os textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. Desta forma, analisaremos as representações de valores ético-morais, identidades e atitudes (comportamentos), tendo em vista a configuração das personagens, em seus papéis sociais em diferentes comunidades humanas (BAUER E GASKELL, 2017).

O primeiro capítulo desta dissertação discorre sobre as concepções dos valores na sociedade contemporânea e traz uma explanação de natureza filosófica sobre as suas muitas transformações ocorridas no Brasil e no Ocidente, e suas implicações no ambiente escolar.

Para abordar essas questões, utilizamos como base teórica os estudos filosóficos de Edgar Morin (2011), que afirma ter a sociedade desenvolvido uma espécie de cegueira, em busca do chamado progresso e do crescimento econômico, sufocando inúmeros valores éticos, culturais e humanos ancestrais. Por outro lado, Yves de La Taille e Maria Suzana de Stefano Menin (2006) encontram na teoria piagetiana a base para pesquisas na área do desenvolvimento moral e processos mentais que levam alguém a seguir ou não regras e valores. Segundo os autores, a aquisição dos valores morais se dá por meio de estágios.

O segundo capítulo propõe a discussão do gênero literário conto e suas principais nuances, sua origem e permanência na atualidade. Abordamos ainda o nascimento da infância para a literatura e a constante mudança, ou como prefere Zilberman(2012), a transitoriedade desse leitor infanto-juvenil. O capítulo busca demonstrar que a leitura e conhecimento de uma narrativa literária, apontará a construção dos valores pelas crianças. Assim se destacam, nesta pesquisa, como um rico instrumento pedagógico que auxilia o professor em sua prática pedagógica voltada para as questões éticas, valores morais e regras de conduta dos indivíduos e como esses valores e regras repercutem em sua vida e refletem em toda sociedade.

Ao apresentar o conto e os conflitos dos personagens a seus alunos, o professor, que esperamos ser o mediador, possibilita a estes refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais, por meio do diálogo, da busca de alternativas viáveis, da exposição de ideias, da

coordenação de pontos de vista divergentes e da elaboração e reelaboração dos princípios e normas que regem a vida social. Em fase de escolarização, passar por tal experiência permitirá a formação de uma consciência crítica, transformando-os em elementos capazes de compreender e coordenar as várias concepções de valor existentes dentro de uma sociedade.

No terceiro e último capítulo, apresentamos vida e parte das obras de Bojunga, na qual faremos análise do conto selecionado, destacando os valores socioculturais representados no mesmo.

Nossas conclusões, certamente parciais pela própria natureza extensa e complexa do tema, apontam para proposições provisórias, embora promissoras, para um trabalho mais consistente em torno do cultivo dos valores ético-morais na escola, a fim de alcançar o reconhecimento dos sujeitos, em meio às diferenças que permeiam o ambiente escolar, e favorecer o exercício necessário da cidadania.

1. SOCIEDADE E CULTURA: VALORES EM PERSPECTIVA

O sentido da indignação moral não foi, de forma alguma, erradicado; não estamos no grau zero de valores. As nossas sociedades reafirmam um núcleo estável de valores geralmente aceites: os direitos humanos, a honestidade, a tolerância, a recusa da violência e da crueldade. Quanto menos se glorifica o dever intransigente, mais se reforça a legitimidade dos valores humanistas (LIPOVETSKY, 1998, p. 32).

Durante o período de elaboração deste trabalho, nas aulas e seminários propostos pelo próprio programa do mestrado, podemos presenciar que alunos e professores ali presentes, incluíam em seus debates, estudos que tinham, como foco investigativo, a condição da mulher, do negro, do homossexual, da família ou da criança, sendo recorrente, portanto, a questão dos valores. A produção de um conhecimento sistematizado sobre conceitos e concepções de valores estava presente em suas exposições, mesmo que de forma secundária. Se continuarmos a percorrer as publicações, perceberemos que as preocupações se concentram em problematizações da cultura. A cultura, por sua vez, segundo Williams (1992), são os modos pelos quais a sociedade constrói um chão, ordenando o mundo e o agir dos homens e mulheres de acordo com os valores que preserva e propaga

Esta dissertação parte dos pressupostos da perspectiva sócio-histórica para afirmar que as noções de valor, de dever, de bem e de mal, de lícito e ilícito, permissões e proibições são construções culturais. Nessa produção de referências culturais, recorreremos à concepção teórica vygotskiana que defende ser o desenvolvimento humano uma construção histórica e social, derivada de processos interacionais e de condições objetivas de vida, e a consciência é constituída com base nas experiências vividas (LA TAILLE, 1992). Ou seja, está subjacente a ideia de que a condição para que o indivíduo se torne sujeito é a sua imersão na cultura, isto é, em um mundo constituído de significações, que o orienta sobre a funcionalidade dos objetos, sobre o modo de ser, de agir e de interagir com outros que compartilham as mesmas referências culturais. Para o estudioso russo, o desenvolvimento da aprendizagem se dá por meio da criação de conceitos simbólicos, o pensamento formal, e tem na escola o referencial na ajuda dessa formação e orientação do sujeito.

A partir dos conceitos que fundamentam os pilares da educação, propostos pela UNESCO, em 1999, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores), com base nas

afirmações de Lipovetsky (1998), o capítulo objetiva esclarecer que a noção de valores morais não está desaparecendo, mas estaria mudando de interpretação. Analisaremos a questão dos valores, não pensando em sua ausência ou em seu progressivo desaparecimento, mas refletindo sobre o processo de transformação dos mesmos.

Por sua vez, os Estudos Culturais vão nos orientar na busca e apropriação de ferramentas conceituais, uma vez que sua abordagem recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, seus diferentes textos e suas práticas, para entender os padrões de comportamento e as constelações de ideias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.

Uma grande divisão, teórica e metodológica, percorre todo o campo dos Estudos Culturais. Muitos pesquisadores são atraídos por formulações encontradas em Raymond Williams (2003), que se refere às culturas como formas globais de vida ou como formas globais de luta. Metodologicamente, ele enfatiza a importância de descrições complexas, que sejam capazes de apreender, particularmente, a unidade ou a diferença das formas culturais e da vida material. Suas preferências são por recriações sócio-históricas de culturas ou movimentos culturais, por descrições culturais etnográficas e pelos tipos de escritos como autobiografia, história oral, e formas realistas de ficção, “na qual são capazes de recriar experiências socialmente localizadas e expressa pelo conjunto da organização social” (WILLIAMS, 2003, P.58).

1.1 Os valores ético-morais e sua importância para a sociedade

Uma das frequentes preocupações dos Estudos Culturais, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), está na investigação de como o uso de variados textos sintetizam os valores ético-morais e como eles estruturam as relações sociais, os valores socioculturais e as noções de comunidade. Para Baptista (2009), se trata de um compromisso político dos Estudos Culturais com a avaliação moral da sociedade moderna articulada às inquietações teóricas e preocupações concretas, de modo a poder intervir no mundo com mais rigor e eficácia, construindo um conhecimento com relevância social. Segundo a autora, este compromisso político indica uma questão de “posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objetivos fala.”(BAPTISTA 2009, p.4)

Uma das primeiras questões para o estudo da formação ética e moral é que, para

bem compreendê-la, se faz necessário considerar as dimensões existenciais do homem. Tratar de paradigmas significa aqui pensar nos grandes períodos históricos em que predominaram formas específicas de explicação da realidade, as quais, em graus diferenciados, orientaram a prática dos homens, suas relações com o trabalho, a cultura, a organização social. Porém, estamos cientes que ao levantar tais questões como: o que são valores éticos morais, como as crianças distinguem o certo do errado e de onde vem a moralidade? São questões muito complexas que a filosofia ontológica até hoje não conseguiu responder de forma satisfatória. Por isso, nem de longe se pretende esgotar a temática proposta. O que se pretende nestas breves considerações iniciais é assinalar, a partir de uma contextualização histórica, os momentos e autores que consideramos relevantes para a compreensão dessa temática.

Para o empirista John Locke (1986), toda moral que temos na idade adulta foi aprendida durante a infância pela nossa própria experiência, o que inclui adultos nos dizendo o que é certo e o que é errado. Para tanto, entende que a educação deve começar desde cedo, através do desenvolvimento das capacidades individuais, da formação de “bons hábitos” e estar pautada pelos aspectos físico, moral e intelectual. Ele acredita que as crianças são mais ou menos “lousas brancas” ao nascer. “[...] um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias [...] quarto escuro [...] um armário totalmente vedado contra a luz [...]” (LOCKE, 1986, P. 27)

A formação, em seu aspecto moral, traz consigo o principal objetivo da proposta educacional de John Locke(1986) , a formação moral do caráter através da disciplina dos desejos. Ou seja, visa a formar o homem capaz de agir segundo os ditames da razão burguesa. Como não nascemos adultos, como nossas capacidades não se encontram desenvolvidas e somos muito vulneráveis, Locke(1986) propõe a formação de “bons hábitos”, sempre considerando o desenvolvimento natural da criança. Assim, o que interessa é inculcar princípios, formar hábitos que continuarão exercendo seus benefícios pelo resto da vida.

Piaget (1932), por sua vez, nos apresenta outra dedução sobre a origem da moral. Para o psicólogo, crianças aprendem por si mesmas, mas somente quando suas mentes estiverem prontas e a elas for dado a oportunidade de fazer tais experiências. Piaget (1932) aplicou seus experimentos cognitivos para estudar o pensamento moral das crianças também. Ele ficava de joelhos para brincar com bolas de gude com as crianças e, deliberadamente, se fingia de bobo e quebrava as regras do jogo. As crianças reagiam aos seus erros e, fazendo isso, revelavam sua crescente habilidade de respeitar regras, mudá-las, esperar a vez e resolver conflitos. Este crescente conhecimento vinha em estágios ordenados, enquanto suas

habilidades cognitivas amadureciam.

Dessa maneira, consideramos importante ressaltar que a definição de valor que adotamos tem por base o ponto de vista psicológico, conforme as proposições de Piaget (2005), para quem valor é uma dimensão geral da afetividade: “é um caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto. Ele constitui, então, realmente, uma ligação entre o objeto e o sujeito, mas uma ligação afetiva.” (PIAGET, 2005, p.100). Assim, ao longo do nosso desenvolvimento, tudo pode se tornar um valor para nós, pois tudo é passível de investimento afetivo: desde um simples objeto até categorias morais.

No entanto, a moral também pode ser objeto de um estudo científico: pode-se procurar traçar a história dos diversos sistemas morais (trabalho da história), pode-se procurar compreender as condições sociais que os tornam possíveis ou até necessários (trabalho da sociologia), pode-se procurar desvendar os processos mentais que fazem com que os homens os legitimem (trabalho da psicologia), e assim por diante. “A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética”. (LA TAILLE, 2006, p. 26)

Observa-se que a tentativa de definir valores humanos tem sido um caminho percorrido por muitos estudiosos. Viana (2007) vai nos dizer que é difícil conceituar com abrangência por apresentar uma imensa dispersão. Etimologicamente, “valor” vem do grego *axios* e do latim *aestimabile*, que quer dizer significação, não indiferença, estima (VIANA, 2007, p.13). Daí vem a área de estudo da Filosofia, denominada Axiologia, que investiga a questão dos valores humanos. Para Immanuel Kant (1724–1804), a Filosofia enquanto reflexão, “possibilita as escolhas que irão determinar os caminhos pelos quais trilhará o indivíduo que pensa a vida e se torna apto a conduzi-la segundo a sua própria vontade.” (KANT apud ARANHA e MARTINS, 1996, p.72).

A partir de uma linha de análise mais sociológica e histórica, Lipovetsky (1998) nos afirma que a moral sempre existiu e, segundo ele, está dividida em três fases essenciais na história da moral ocidental. A primeira fase está ligada aos mandamentos divinos, e fora da Bíblia não se pode conhecer a verdade moral; fora da igreja e da fé em Deus não pode existir virtude, esquema que funciona até o final do século XVII. A segunda fase, laico-moralista, é influenciada pelo Iluminismo, quando os modernos procuram lançar as bases de uma moral independente de dogmas religiosos e da autoridade da igreja, baseada em princípios estritamente racionais. Institui-se a ideia de que é possível uma vida moral, inclusive para ateus; que a moralidade não precisa de castigos do inferno para ser autêntica. O homem pode adquirir virtudes sem ajuda de Deus e dos dogmas teológicos.

Por fim, a terceira fase da história da moral, momento que ocorre no século XIX, é a fase pós-moralista. Segundo Lipovetsky (1998), a sociedade se enreda num individualismo sem regras, desestruturado e sem futuro. Sociedade pós-moralista é aquela que estimula mais os desejos, o ego, a felicidade e o bem-estar individualista que o ideal de abnegação. As sociedades consumistas deixam de exaltar os mandamentos difíceis e funcionam agora fora da forma de dever, fora da obrigação moral intransigente e disciplinadora.

Contudo, o sentido de indignação moral não foi, de forma alguma, erradicado. Nas palavras de Lipovetsky (1998), os valores universais ainda se reafirmam mesmo em meio a um individualismo exacerbado:

[...] As nossas sociedades reafirmam um núcleo estável de valores geralmente aceitos: os direitos humanos, a honestidade, a tolerância, a recusa da violência e da crueldade. Quanto menos se glorifica o dever intransigente, mais se reforça a legitimidade dos valores humanistas. Ao lado do individualismo irresponsável, cada um por si, vai-se recompondo um individualismo responsável, ligado a certo número de valores éticos. (LIPOVETSKY, 1998, p. 32).

Na sociedade atual, crescentemente se exige o reconhecimento dos direitos das várias culturas à existência autônoma, sem predominâncias ou assimilações que destruam suas especificidades, e se postula uma convivência fraterna entre as diferenças sociais, com respeito mútuo.

Dessa maneira, consideramos importante ressaltar que a tentativa aqui é estabelecer algumas relações para a discussão sobre valores morais numa perspectiva filosófica, entendendo a complexidade do nosso objeto de estudo abordado nesse item.

Morin (2011) considera que a Teoria da Complexidade aponta perspectivas de como é possível compreender a construção de valores morais nas inter-relações concebíveis entre os indivíduos. Segundo suas afirmações, o problema vai além de simples questões epistemológicas ou metodológicas, já que envolve o questionamento dos pensamentos da realidade e natureza da realidade, os quais se referem aos princípios fundamentais que regem os fenômenos e o pensamento. Para esse autor, a compreensão de como tais valores se constroem, requer um outro paradigma, o da complexidade, o que, por sua vez, funda-se numa outra razão, razão aberta, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica.

O paradigma da complexidade encaminha um pensamento complexo que, segundo Morin (2000, p. 387), “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. (MORIN 2000, p. 387)

Consoante Morin (2011), o ato moral é um ato de religação do indivíduo com a sociedade, com o outro e com a espécie humana. Esse ato seria capaz de provocar regeneração nas relações humanas. Nessa discussão, o autor faz a relação entre o egoísmo e o altruísmo e como a comunidade influencia nessa relação. “O sentimento de comunidade é e será fonte de responsabilidade e de solidariedade, sendo estas, por seu turno, fontes éticas” (MORIN, 2011, p.23).

O filósofo chama a atenção ainda, para o fato de cada vez mais termos um aumento nas demandas éticas. Da mesma forma, entendemos a necessidade de discutirmos alguns valores morais que, aos nossos olhos, parecem ter se perdido. Essas demandas acontecem nos mais diversos segmentos da sociedade; portanto, não é somente na escola que necessitamos problematizar esse tema. Também é importante salientar que não reside apenas na escola a solução para esse embate.

Assim como o autor, em determinado momento, questiona se há necessidade de uma nova ética, nos deparamos, frequentemente, questionando se há necessidade de novos valores. Contudo, para o próprio Morin (2011), uma sociedade onde impera o egoísmo, a regeneração moral precisa incorporar os preceitos da autoética para reativar nossas potencialidades altruístas e comunitárias.

1.2 As desigualdades sócio-culturais e valores éticos-morais

A cultura de uma sociedade reúne significados comuns aos diversos grupos pertencentes a ela. Os meios de comunicação, como jornal, revista, rádio, televisão, cinema, internet, redes sociais, e algumas instituições como o Estado, igrejas e escolas, por exemplo, difundem esses significados à sociedade, consolidando a unidade cultural. As pessoas vivem as culturas especiais de seus grupos e também mergulhadas nos significados comuns à sociedade, mas elas não conseguem experimentar toda cultura desta sociedade, uma vez que os indivíduos normalmente estão confinados aos limites impostos pelas condições dela e sobretudo, pelas condições de seu grupo dentro da mesma.

A investigação sociológica orientada no que se refere à teorização sobre o modo como fatores como classe social moldam as perspectivas morais, inclui as obras de Marx (1818–1883) e Engels (1820-1895), e teóricos como Weber (1864-1920), entre outros sobre como percepções individuais da realidade moral são formadas de maneira distante pela organização dos meios de produção, e como os grupos no poder podem ser bem sucedidos na

propagação de cosmovisões morais que definem o mundo em seu benefício.

As desigualdades, inclusive as desigualdades relativas à educação, podem ser entendidas por meio do estudo do poder, da dominação, da disciplina, do status e sobretudo das classes sociais. Max Weber(1944), sociólogo alemão, ao se referir a esses temas, na orientação da Sociologia Compreensiva, assinala:

PODER significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e independente do fundamento dessa probabilidade [...] O conceito de poder é sociologicamente amorfo [...] O conceito de DOMINAÇÃO tem, por isso, que ser mais preciso e só pode significar a probabilidade de que um mandato seja obedecido.O conceito de DISCIPLINA encerra o de uma obediência habitual por parte das massas, sem resistência nem crítica (WEBER, 1944, p. 53 destaques do autor).

Quando falamos de desigualdade em uma sociedade capitalista, o primeiro aspecto que vem à mente é o das desigualdades econômicas que evocam as noções de pobreza e riqueza. No entanto, poderíamos falar nas oportunidades desiguais de trabalho, no acesso desigual à educação e à cultura, nas hierarquias de diversos tipos, nos preconceitos, e particularmente no tratamento desigual para grupos diferenciados. Na perspectiva do materialismo histórico todas as desigualdades emanam da desigualdade econômica.

Com esta afirmação, Hall(1996) se refere às aproximações iniciais que o Estudos Culturais tiveram nas contribuições do marxismo, ressaltando que elementos do marxismo, embora vivos e valiosos, precisaram ser constantemente retrabalhados. Em sua argumentação, Hall (1996) afirma que desencaixes com a prática marxista, demonstraram insuficiência para dar conta das desigualdades configuradas, tais como o racismo, a imigração e a condição da mulher, por exemplo, além da cultura e da linguagem, que são seus objetos principais de estudo.

Para Costa, Silveira e Sommer (2003), os trabalhos que antecedem os Estudos Culturais, apesar de não serem parecidos em suas perspectivas de problematização, têm uma abordagem cuja ênfase comum recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade, seus diferentes textos e suas práticas, a fim de entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.

Partindo de preocupações diferentes, da antropologia clássica, os Estudos Culturais tendem a abordar a cultura, em primeiro lugar, como um campo no qual disputas por poder, conflitos em torno de significados e processos de identificação e diferenciação são

articulados e negociados. Tais preocupações mobilizaram mais grupos de intelectuais, com desafios teórico-políticos lançados pelos chamados Estudos Subalternos e pela Teoria Pós-colonial, cujo projeto é ligar-se às vozes dos oprimidos, dos subalternos, dos excluídos. Assim, estes autores se lançaram na busca por outra escrita que pudesse, por meio de um outro olhar e de uma outra voz, repensar a história das relações sociais.

De acordo com Hofbauer (2009), as influências e reflexões sobre a relação entre discurso, saber e poder, de Michel Foucault (1926-1984), tiveram importante impacto sobre diversos pesquisadores ligados aos estudos culturais e pós-coloniais:

[...] Na medida em que Foucault compreende que os discursos nunca apenas descrevem, mas criam relações e canais de autoridade, constroem e posicionam os sujeitos, a noção de representação deixa também de ser mero “retrato da realidade”: passa agora a ser constitutiva dos sujeitos e do mundo no qual eles vivem e se articulam. Ao abordar os discursos como campos do poder que produzem significados e posicionam e ordenam sujeitos, Foucault também abriu, implicitamente, o caminho para o desenvolvimento de um “outro olhar” sobre a questão das “diferenças culturais e/ou identitárias”, que não deixa de pôr em xeque perspectivas clássicas desenvolvidas na disciplina da antropologia (HOFBAUER, 2009, p.117).

Preocupações como estas orientaram os trabalhos de autores chamados de Pós-Coloniais, cujas reflexões se sobrepõem e se mesclam, por vezes, com as dos Estudos Culturais.

A escritora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, por exemplo, traz em sua obra de 2010, *Pode o subalterno falar?* discussões referentes às implicações da representação do sujeito do denominado Terceiro Mundo, na conjuntura do discurso ocidental(-izado). A autora chama para si e para os demais intelectuais pós-coloniais a responsabilidade de combater a subalternidade. No seu entender, tal ação se efetiva não “falando pelo”, mas criando mecanismo para que o subalterno se articule e seja ouvido. O sujeito subalterno, na definição de Spivak, é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12). Outro ponto amplamente discutido na primeira parte da obra pela autora, refere-se à violência epistêmica, cuja tática de neutralização do Outro, seja ele subalterno ou colonizado, consiste em torná-lo invisível, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, silenciando-o.

Falando ainda sobre desigualdades dos valores, sendo este último implícito em sua obra. A autora se remete diretamente à mulher, especialmente à “pobre e negra”

(SPIVAK, 2010, p.85), a qual preenche todos os requisitos que lhe confere a condição de subalternidade: a da pobreza, a do gênero, a da cor, que fazem com que a mulher negra permaneça “no lugar” demarcado ideologicamente que lhe foi reservado. Um lugar que não é central, mas periférico; que não é dentro do, mas fora do círculo. Desse modo, refletindo sobre a situação da subalternidade feminina, a autora chama atenção para a marginalização da mulher no cenário da produção colonial, dominado pelo gênero masculino, demonstrando seu visível desconforto quanto à posição subalterna que a mulher ocupa.

Em posição semelhante, porém mais ampla, está o intelectual palestino Edward Said (1935-2003), que não hesitou em intervir na ordem hegemônica para defender ideias, valores e principalmente a causa conhecida como a questão da Palestina. Como crítico literário e ativista político, ele se tornou conhecido pelo seu livro *Orientalismo* (1978), pelo qual demonstrou que no Ocidente a imagem dos orientais, especialmente dos árabes, foi construída para legitimar sua inferioridade. Said foi grande defensor das legítimas aspirações do povo palestino de viver em paz e com independência na sua terra. Ao mesmo tempo defendia também esse direito aos judeus, o que demonstra sua empatia e solidariedade aos povos oprimidos.

Tal problemática nos leva a destacar a obra de Said, *Cultura e Imperialismo* (1993), na qual descreve a visão ocidental do Oriente. O centro de sua discussão são obras ocidentais que sustentam a ideia de que a fonte da ação e da vida significativa do mundo se encontra no Ocidente, cujos representantes parecem estar à vontade para impor suas fantasias e filantropias num Terceiro Mundo. “Nessa visão, as regiões distantes do mundo não possuem vida, história ou cultura dignas de menção, nenhuma independência ou identidade dignas de representação sem o Ocidente.” (SAID 1993, p.17),

Segundo Said (1993), são literaturas de sentimento e sustentam as práticas imperiais sobre o oriental e seu "espírito", "sensualidade" e "exotismo". Para ele, tal representação sobre o Oriente se trata de publicidade, produzida e moldada por vários tipos de poderes, constituindo-se, no limite, como uma "invenção" ocidental que diz mais sobre os projetos de controle e de produção do Oriente e, logo, sobre a origem e a composição do universo ocidental do que sobre as realidades não-ocidentais:

Em que consistem alguns dos materiais aqui utilizados e que não pertencem à área do Oriente Médio? São textos europeus sobre a África, a Índia, partes do Extremo Oriente, Austrália e Caribe; considero esses discursos africanistas e indianistas, como foram chamados, parte integrante da tentativa europeia geral de dominar povos e terras distantes, e portanto relacionados com as descrições orientalistas do mundo islâmico, bem como com as maneiras específicas pelas

quais a Europa representa o Caribe, a Irlanda e o Extremo Oriente. O que há de marcante nesses discursos são as figuras retóricas que encontramos constantemente em suas descrições do “Oriente misterioso”, os estereótipos sobre “o espírito africano” (ou indiano, irlandês, jamaicano, chinês), as ideias de levar a civilização a povos bárbaros ou primitivos, a noção incomodamente familiar de que se fazia necessário o açoitamento, a morte ou um longo castigo quando “eles” se comportavam mal ou se rebelavam, porque em geral o que “eles” melhor entendiam era a força ou a violência; “eles” não eram como “nós”, e por isso deviam ser dominados.(SAID, 1993, p.6 /aspas do autor/)

É densa a reflexão e notável o discernimento de Said(1993) sobre o Imperialismo e outras de formas de denominação, bem como a dimensão de sua obra, e não há aqui a intenção de mensurá-la ou tão pouco de esgotá-la. O que interessa, particularmente, é apresentar a compreensão de Edward Said sobre a questão das desigualdades e repressões praticadas, não apenas no campo territorial, político ou econômico, mas também no âmbito da cultura. Sobretudo nos interessa a interpretação sobre as narrativas a respeito das civilizações que, conforme o autor, só existem “fundamentadas nos atributos humanos, que são a comunidade, o amor, a valorização da vida e de todo o resto” (SAID, 2003, p.2) No tocante à conceituação e contextualização dos valores, Hofbauer (2009) acena para a ausência de consensos em questões relacionadas a estes, bem como seus significados nas sociedades atuais. Ao trabalhar especialmente com recortes de classe social, gênero, idade e grupos étnico-raciais, o autor procura entender a criação e reformulação de diferenças e fronteiras inerentes ao processo da modernização e da chamada globalização. No fundo, seu foco analítico giraria em torno de três conceitos básicos: cultura, poder e identidade.

No entanto, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), tais estudos, quando relacionados à Educação, têm-se referido a uma prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, no que diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outros veículos sociais produzem e colocam em circulação. São o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que estão sendo ensinados, com efeitos na política cultural, que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras.

Sendo assim, entendemos que o cultivo dos valores morais em uma sociedade é uma das formas de garantir não somente a convivência pacífica entre as pessoas, mas a garantia dos direitos humanos, direitos que têm sua concepção fundamentada na satisfação das necessidades humanas por meio da eficácia do princípio da igualdade e liberdade.

Necessidades estas que, conforme identifica Gustin(2009), são de natureza sociocultural e de caráter histórico, uma vez que se configuram de acordo com as potencialidades de determinada época e de determinado grupo social.

Contudo, é importante ressaltarmos neste trabalho que somos contrários à ideia do relativismo moral, que considera que nenhum valor pode ser universalmente desejável. Na luta acadêmica contra o discurso etnocêntrico, foi cunhado o conceito de relativização, ou seja, o ser humano deve relativizar as diferenças culturais e identificá-las dentro de uma realidade específica, própria, aceitando, portanto, as culturas como sendo diferentes; no máximo, complexas ou simplificadas, mas nunca melhor ou pior, desenvolvidas ou atrasadas. Contudo, a nós, não obstante a valorização dos processos culturais na construção da vida social e política, evitamos cair neste tipo de interpretativismo que nega a razão universal como fundamento das práticas humanas.

De acordo com La Taille (2006), há pelo menos dois tipos de relativismo: o axiológico e o antropológico. O relativismo axiológico consiste na afirmação de que todos os sistemas morais têm o mesmo valor, portanto, não é legítimo condenar uns em nome de outros. Dessa maneira, tal relativismo implica a ausência total de juízo sobre o valor dos diversos sistemas assumidos como morais por diferentes pessoas. Por sua vez, o relativismo antropológico equivale a afirmar que não há nenhuma tendência humana universal que nos leve a legitimar um determinado sistema moral em detrimento de outros. Portanto, ele corresponde a uma teoria geral que afirma não haver moral universal possível.

Nas palavras de Cortina (2005. p. 180):

O relativismo carece, então, de base, porque fomos aprendendo ao longo dos séculos que qualquer ser humano, para sê-lo plenamente, deveria ser livre e aspirar à igualdade entre os homens, deveria ser justo, solidário e respeitar ativamente sua própria pessoa e as outras pessoas, trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento dos povos, conservar o meio ambiente e entregá-lo às gerações futuras não pior do que o recebeu, tornar-se responsável por aqueles que entregaram a seus cuidados e estar disposto a resolver por meio do diálogo os problemas que podem surgir com aqueles que compartilham com ele o mundo e a vida.

Não queremos com isso afirmar que as diversidades culturais devem ser ignoradas e/ou desrespeitadas. Pelo contrário, consideramos fundamental o conhecimento e o respeito às diferenças culturais. No entanto, compreendemos que há valores que são essenciais e indispensáveis para a vida em sociedade. No relativismo, os padrões de certo e errado são derivados de normas sociais. Se há mudanças na sociedade, as normas morais de certo e errado podem mudar. Se seguirmos este paradigma, então, não podemos julgar ninguém por qualquer coisa que tenha feito de errado, se o que consideramos errado agora pode tornar-se

certo no futuro.

Na perspectiva dessa discussão sobre o relativismo cultural, a pesquisadora Ana Pinezi (2010) traz uma outra contribuição para a teoria. Para ela, quando o relativismo não é radicalizado, torna-se um importante recurso operacional e metodológico para as pesquisas em diversidade cultural:

O relativismo cultural é uma teoria que implica a ideia de que é preciso compreender a diversidade cultural e respeitá-la, reconhecendo que todo sistema cultural tem uma coerência interna própria. (...) Assim pensado, o relativismo cultural é um instrumento metodológico fundamental para que o pesquisador realize, em culturas diferentes da sua, um trabalho antropológico sério, compreendendo que os traços culturais têm um significado e compõem o sistema cultural daquela sociedade ou grupo social. Os problemas começam quando o relativismo cultural é radicalizado, absolutizado, e seu significado é deslocado desse princípio metodológico. Sua radicalização prevê, na maioria das vezes, o não contato entre povos diferentes e a ideia de que se ele ocorrer será, inexoravelmente, ruim, uma imposição cultural de um grupo sobre o outro. (PINEZI, 2010, p. 3-4)

Diante dessas considerações, é necessário aprofundarmos a discussão sobre o tema, sobretudo em ambiente escolar, no sentido de enfrentar o problema real da prática social dos valores, tendo em vista a convivência harmônica e significativa entre os sujeitos que constituem os grupamentos sociais envolvidos.

1.3 Por mais educação intercultural e valores na escola

A cultura¹ tem um papel fundamental na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, ao fortalecer valores e produzir novos significados, abrindo caminho para a liberdade de pensamento e a ampliação do respeito à diferença.

Na sociedade contemporânea, cultura e educação estão irrevogavelmente vinculadas. discussão sobre a educação intercultural é uma necessidade para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural, pelo qual "diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos" (CANDAU, 2011, p. 241), incluindo a escola. Nas escolas contemporâneas, já estão presentes discussões sobre questões étnicas, raciais, de gênero etc., mas ainda de forma incipiente e não suficiente para evitar tensões e conflitos. Trata-se de questão complexa que afeta o cotidiano das escolas e o trabalho dos

¹ O termo "cultura" tem muitos significados, o sentido da palavra que estamos expressando tem por

professores.

Acessar, fruir, processar e criar formam uma mesma espiral cultural e educacional para gerar conhecimentos e saberes, vivências e valores, objetividade e subjetividade. Sendo assim, buscamos neste item trazer as seguintes reflexões: a articulação dos Estudos Culturais com a escola, e como esta e seus profissionais contribuem para a constituição de indivíduos autônomos, que se guiam por princípios de justiça, generosidade, dignidade/honra, entre outros valores. O cotidiano escolar tem contemplado a igualdade e respeito pelo diferente, considerando que por muito tempo o homogêneo e o uniforme foram priorizados e o "diferente" foi encarado como um "problema a ser resolvido"? Que concepções e valores a regem? De que modo se estruturam as relações de poder dentro dessa escola? E como ela se relaciona com seu entorno?

Nossa discussão sobre as práticas de educação intercultural e valores morais, tratando do convívio escolar, corresponde a um dos principais pontos para o assunto em questão. É importante assinalar que o presente trabalho vai ao encontro de propostas que visam desenvolver indivíduos autônomos, críticos, participativos, que se orientam por princípios universais de justiça, generosidade, dignidade, entre outros valores.

Embora consideremos a convivência familiar a mais importante e que fundamenta parte das experiências morais do indivíduo, o convívio escolar equivale à qualidade das relações sociais que são estabelecidas na escola. De acordo com o PCN “o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver”. (BRASIL, 2000, p. 121). Com relação ao tema da educação em valores morais, é importante citar também o livro *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, do Ministério da Educação. Nele consta:

[...]que a escola pode e deve ter um papel fundamental na construção de valores de ética e de cidadania que auxiliem os membros que ali convivem a pautarem sua vida pessoal e coletiva no respeito às diferenças provocadoras de exclusão.(ARAÚJO *et al.*,2007,p. 9)

Para tanto, o referido livro, composto por capítulos de autores da área, traz diretrizes e propostas educativas a fim de contribuir com o trabalho de reflexão e prática dos educadores. Sobre estudantes assumirem princípios éticos, Lodi e Araújo *et al.* (2007) argumentam que são necessários pelo menos dois fatores:

1) que os princípios se expressem em situações reais, nas quais possam ter experiências e nas quais possam conviver com a sua prática; 2) que haja um desenvolvimento da sua capacidade de autonomia moral, isto é, da

capacidade de analisar e eleger valores para si, consciente e livremente.(LODI e ARAÚJO *et al.*,2007,p. 69)

Destacamos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nas quais encontramos uma concepção de educação que está em consonância com a proposta do trabalho com a educação em valores morais no contexto escolar. Nesse documento, consta que a “educação consiste no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 16).

Há uma defesa da educação do ser humano em sua plenitude, como podemos verificar a seguir:

Além das finalidades da educação nacional enunciadas na Constituição Federal (artigo 205) e na LDB (artigo 2º), que têm como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, deve-se considerar integralmente o previsto no ECA (Lei nº 8.069/90), o qual assegura à criança e ao adolescente, de até 18 anos, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. (BRASIL 2013, p. 17, art. 2, 3 e 4)

Além da legislação brasileira, que trata a educação para a qualidade nas relações sociais, assinalamos ainda o documento feito por Jacques Delors, a pedido da UNESCO, em 1990. De acordo com Antunes (2010), o relatório recebe o título de “Educação – Um tesouro a se descobrir” e fundamenta-se na necessidade imperante de universalizar a educação, com a finalidade de promover um ensino para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, democracia na educação, transversalidade, vivência e sustentabilidade socioambiental.

Consciente de que a escola deve proporcionar algo mais e diferente da mera transmissão de conhecimentos, uma educação que contemple sim, a preparação para o mercado do trabalho, mas que também não se esqueça de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades e valores humanos. Para Araújo(2008), a educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais, bem como a busca de articulação entre conhecimentos

populares e científicos, dão um novo sentido à escola.

Em 1990, a educação é submetida a essas incontáveis mudanças. Realiza-se uma Conferência Internacional sobre Educação, patrocinada pelo UNESCO (agência da Organização das Nações Unidas) e ao término da mesma se elaborou um documento de valor relevante: “A Declaração Mundial sobre a Educação para todos”. Face a banalização da informação, o papel da educação não mais poderia ser o de simplesmente informar saberes que a humanidade acumulara, mas sim de transmitir novos saberes.

Procurando dar contornos pragmáticos a esse novo papel da educação, especialistas do mundo inteiro prepararam um relatório, iniciado em 1993 e concluído em 1996. Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, os pilares da educação foram elaborados por Jacques Delors, professor político e economista francês. De acordo com Antunes(2011), neles, os aprendizados são considerados essenciais para que as crianças se desenvolvam cognitivamente e socialmente. Os alunos recebem uma formação completa. Ou seja, não somente se preparam para o mercado de trabalho, mas também para viver em sociedade e se tornarem cidadãos mais justos, empáticos e preparados para lidar com adversidades.

Os Quatro Pilares da Educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser - estão descritos como objetivos e estratégias dessa nova revisão crítica à política educacional para as salas de aula de todo o mundo. Para tanto, deve-se reaprender novamente, desde alunos, professores e todos aqueles que assumiram a responsabilidade de educar, pois, fazendo isso, conseqüentemente também são educados na reciprocidade

Dentre os pilares citados, daremos destaques aos pilares: **aprender a viver com os outros e aprender a ser**, competências a serem promovidas a fim de se obter a qualidade das relações sociais, bem como o desenvolvimento dos valores morais e éticos no contexto escolar.

Em aprender a viver com os outros, terceiro pilar da educação, Delors (1996) afirma ser este um dos maiores desafios da educação. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo ao qual pertencem e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação ao que confronta com seu sistema de valores e crenças, incluindo o comportamento de pessoas e grupos. Segundo consta, a educação deve se guiar por dois caminhos: promover a descoberta progressiva do outro e trabalhar para objetivos comuns, conforme descrito no relatório da

UNESCO. Delors (2003) afirma ainda:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana, a partir do ensino básico, e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. (DELORS, 2003, p. 97)

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 2003, p.102)

Para Araújo (2014), o objetivo da educação é transformado, pois se trata de uma educação que faz com que as pessoas busquem virtuosamente a felicidade e o bem (pessoal e coletivo), e construam sua personalidade e a excelência ética com base em determinados valores e virtudes, desejados pela cultura em que vivem. Esse princípio traz uma nova maneira de conceber a formação e a educação em valores na escola.

O quarto pilar, aprender a ser, traz a questão do ser que há dentro de cada pessoa, e enfatiza a necessidade de se buscar constantemente o sentido profundo e significativo da vida. De acordo com Antunes (2011), esse objetivo de educação proposto por Delors, retoma a ideia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente, espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida. Nas palavras de Delors (2003), ao aprender a ser, a educação alcança seu objetivo de formar o aluno na sua totalidade, por isso afirma que

[...] mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 2003, p.100)

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2003, p.102)

Para Hall (1997), estamos falando sobre a construção da identidade, e esta, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Ao descrever, de forma epistêmica, a concepção de uma educação em valores que esteja entrelaçada a uma educação intercultural, entendemos que os documentos, relatórios e legislação não passarão de palavras vazias, caso não ocorra uma mudança de ótica sobre as práticas educativas.

Sabemos que a realidade não condiz com o exposto acima, uma escola e uma aprendizagem que considere conteúdos e transmissão de conhecimentos, bem como o acesso à cultura e o respeito à individualidade e contexto social desses alunos. Caso contrário, não se evidenciaria em tantas pesquisas e trabalhos acadêmicos o sistema formal de educação, quase sempre considerado desprovido de elementos propícios à identificação positiva dos alunos. No entanto, o que se percebe são projetos educacionais cuja ênfase se dá muito mais no plano do discurso do que da prática. O discurso educacional, tanto o oficial quanto o acadêmico, sempre foi bem construído; contudo, a escola tem se revelado uma arena onde a diversidade e o respeito ao diferente não são considerados.

A esse respeito, Candau (2014), que estuda o cotidiano escolar e a educação intercultural há mais de vinte anos, defende que, em sua maioria, a sala de aula se mostra como um espaço padronizado, rígido, homogêneo, monocultural, que não dá abertura para as manifestações das diferenças ou, quando essa realidade acontece, assume muitas vezes “uma dimensão fortemente agressiva e mobilizadora de dinâmicas de exclusão”(CANDAU, 2014, p.154). Situações de preconceito, discriminação e racismo são explícitas, tanto entre os próprios alunos, quanto entre alunos e professores. Além disso, suas pesquisas mostram que, apesar de reconhecerem a importância da dimensão cultural, professores e pesquisadores, quando se referem a diferenças, estão sempre se referindo a desigualdades sociais de classe, de oportunidades sociais e educacionais, e de sua relação com o contexto da pobreza estrutural da sociedade brasileira.

Embora haja evidências que indicam que os educadores atribuem importância às questões da diferença e da identidade cultural, Akkari e Santiago (2010) identificaram que o sistema de ensino brasileiro não se encontra preparado para lidar com a interculturalidade,

mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a inserção das discussões étnico-raciais no contexto escolar, nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem nas escolas e no processo de formação docente, prevalecendo o monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, e naturalizando preconceitos e estereótipos que se traduzem no insucesso escolar. A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. Os autores destacam a importância de se formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras.

Portanto, é em torno da perspectiva do desafio, que propomos mobilizar tais agentes, cientes da complexidade dessa proposta, na medida em que acreditamos que a valorização e a incorporação das diferenças culturais e dos valores pela educação escolar, e a contribuição para promover sujeitos autônomos, emancipados, com suas identidades fortalecidas e em permanente diálogo com o outro, afetam tanto a dimensão das políticas públicas a elas relacionadas como a dimensão dos saberes, conhecimentos e das práticas socioeducativas de quem a concebe e a implementa. Por isso, ressaltamos, ainda, que educadores, também estão sujeitos às permanentes influências do meio (CANEN, 2007). E, para realizar um projeto que contemple os valores, é preciso, antes disso, que os docentes tenham uma correspondente formação, que tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes de formação.

Apesar de defendermos a ideia de que é papel da escola e seus profissionais a promoção de práticas socioeducativas e valores morais, tendo em vista que encontramos embasamento na legislação brasileira e em documentos universais para a realização das mesmas com esse foco no contexto escolar, não queremos dizer que a escola é a única responsável pela formação moral e intercultural dos alunos. Pelo contrário, concordamos que ela tem limites para exercitar o comportamento moral e de respeito à diversidade, pois os alunos já trazem as marcas da formação anterior e, além disso, recebem a influência das atividades extra-escolares. Dessa maneira, responsabilizar a escola por todos os entraves de formação moral denota ignorar os seus limites. No entanto, apesar de tais limites, a referida

instituição tem muito a contribuir para a formação moral e intercultural dos alunos, ou seja, uma educação para a alteridade aos direitos do outro e à igualdade de oportunidades. Sobre a atuação da escola na construção da identidade moral, Gonçalves (2014) faz as seguintes considerações:

Embora a escola não seja o único espaço que atua significativamente na formação do indivíduo, não há dúvidas de que ela é o espaço por excelência onde há possibilidades de serem vivenciadas, de modo intencional e sistemático, maneiras positivas de interação social. Em vista disso, é função fundamental da escola incentivar a construção de uma identidade moral que capacite o aluno a interagir com base no respeito mútuo e no reconhecimento do outro como um ser social, com direitos e deveres; uma identidade moral autônoma, capaz de incorporar, criticar e transformar as normas sociais, fundamentando-se no diálogo para a solução dos conflitos inevitáveis que surgem na convivência humana. (GONÇALVES, 2014 p.7)

Enfatizamos que a educação em valores morais acontece em diversos contextos sociais em que estamos inseridos, ou seja, família, escola, religião, amigos, mídia e cultura, tudo pode influenciar o processo de construção do nosso sistema de valores. Portanto, a educação em valores morais não é apenas um compromisso dos pais e da escola, mas um compromisso de toda a sociedade e todas as suas instituições: políticas, jurídicas, midiáticas e educacionais.

2. LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO: O PAPEL DAS NARRATIVAS INFANTO-JUVENIS

Os seres humanos precisam narrar. Não para se distrair, não como uma forma lúdica de relacionamento, mas para alimentar e estruturar o espírito, assim como a comida alimenta e estrutura o corpo. (MARINA COLASANTI, 2004)

Os contos possuem elementos socioculturais de gênero, etnia e valores humanos que estão sendo configurados nesse gênero infanto-juvenil, o qual se originou a partir das

inquietações surgidas no estudo da infância e juventude, principalmente com relação à tríade: leitor-literatura infanto-juvenil-representações, evocadas no desenvolvimento das oficinas e projetos literários, ministrados para esse público específico, durante nossa prática docente. A decisão por tratar das relações socioculturais dentro das narrativas literárias infanto-juvenis nesta dissertação se deu na ocasião em que ministramos aulas de letramento para turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental na escola particular SESI – Jaiara na cidade de Anápolis-Goiás em 2017.

Tal experiência demonstrou que as expectativas de Cosson (2018) acerca das mudanças no ensino literário se fazem necessárias e urgentes, pois conforme nos afirma, para que a Literatura cumpra seu papel humanizador, é preciso mudanças significativas na sua escolarização.

As implicações que observamos foram muitas e várias, compreendendo: a ausência de um referencial teórico que direcionasse a seleção dos livros literários infantis, a sequência dos temas abordados que não se interligavam se dividiam em assuntos diversos sem contextualização lógica com o perfil desse alunado, as concepções dos gêneros textuais que pouco exerciam a função social que lhe conferiam, chegando até mesmo à falta de ideias que embasassem os métodos direcionados ao trabalho com a leitura literária na educação básica. No geral, faltavam a nós, professores, o conhecimento e a utilização de procedimentos que tornassem a leitura literária algo significativo para o aluno, através de atividades que dialogassem com seus interesses e necessidades.

Observamos a falta de investimentos na formação de professores que, em sua maioria, continuam sem apreciar o seu objeto de trabalho, os textos literários, e, nesse sentido, permanecem indiferentes ao encanto e apáticos frente à riqueza dessa produção, servindo-se dela como mero pretexto para se trabalhar gramática ou outros conteúdos curriculares.

Segundo mencionamos anteriormente, o ato de contar histórias se faz presente nas mais diversas sociedades e culturas, desde os primórdios da humanidade. Tão grande é a sua propagação, que se estabeleceu como uma atividade universal. Essa atividade é importante, pois se configura numa prática social à medida que colabora com a difusão cultural. Para Busatto (2003, p. 10), “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”.

Essa arte foi sendo transmitida de geração para geração e, de forma muito especial, se faz presente no mundo infantil. No âmbito escolar, de forma geral, a contação de histórias é entendida como uma poderosa ferramenta para o processo de ensino-

aprendizagem das crianças. Também é adotada como um meio de trabalho da Literatura Infantil, principalmente na educação infantil, em que essa prática é mais recorrente.

Em contrapartida, a leitura, considerada no seu sentido amplo, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando em um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. A leitura está presente em todas as esferas da vida e acompanha a criança, praticamente, desde o seu nascimento, com as leituras realizadas por familiares. Assim, a linguagem literária infanto-juvenil apresenta aos sujeitos os diversos mundos da fantasia e da ficção por meio da literatura e os introduz, naturalmente, no campo da escrita. Toda forma de ler é importante, visto que as pessoas crescem lendo e são permanentemente leitoras em formação, recebendo a cada etapa de sua vida novos significados para os conhecimentos já acumulados por suas leituras anteriores.

É por meio do hábito da leitura que elas se informam, assumem consciência de suas próprias necessidades e tornam oportuno o exercício dialético, discordando ou afirmando discursos. Entre esses contextos, a literatura ocupa uma posição privilegiada, porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Ao interrogar práticas e estimular o leitor à reflexão, a literatura constitui um objeto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e dos sistemas ideológicos. Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de se buscar alternativas para o desenvolvimento da leitura na escola e, para isso, conceitos relevantes precisam ser problematizados, como educação, linguagem, leitura e concepção de sociedade, pois assim, se conseguirá formar leitores, visto que não basta oferecer livros. Desse modo, em sala de aula, o trabalho de leitura voltado para os textos literários e o pensar sobre como fazer isso se faz importante para a efetivação de uma prática pedagógica que contemple mais do que está visível nos textos.

Como prática social, quando lemos, a leitura da obra literária sugere, antes de tudo, um movimento de identificação. O leitor gosta do que lê seja por gênero preferido, por indicação, porque uma obra está em evidência naquele momento ou até mesmo por experiências, num processo de identidade e alteridade. Muitas são as variantes que motivam a leitura, o fato é que a leitura literária “não obrigatória”, a que fazemos por vontade própria, promove antes de tudo uma identificação. Essa liberdade de escolha pauta nas maneiras pelas quais a literatura é selecionada tendo como ponto de orientação o leitor.

Entretanto, a escola é menos livre que a sociedade, nela a literatura é precedida por objetivos, conteúdos e inserida em necessidades curriculares. Ora é imposta como introdução para conteúdos e atividades gramaticais, ora se ocupa de interpretações de textos

trazidas no livro didático, usualmente, feitas a partir de textos incompletos, resumos e debates, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

Essa nossa constatação sobre literatura em sala de aula se confirma, mais uma vez, nas reflexões de Cosson (2018). Para ele, seja qual for a situação em que está sendo contextualizado o ensino da literatura, estamos em um momento de falência da educação literária, uma vez que sua função humanizadora está sendo ignorada. “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza e traz significados” (COSSON, 2018, p.23). A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma, o diálogo feito com a literatura suscita a possibilidade de avaliações de valores postos em sociedade. Isso ocorre porque os textos literários oferecem palavras e mundos tanto verdadeiros, quanto imagináveis, desafiando discursos prontos da realidade, sobretudo, quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Além disso, a literatura oferece múltiplas possibilidades de construirmos nossas identidades.

Dentre as habilidades promovidas pela leitura literária, Coelho (1984) discorre sobre a consciência de mundo. Segundo a autora, a leitura, no sentido de compreensão do mundo, é condição básica do ser humano. Assim, pode-se perceber a relevância da Literatura, uma vez que possui características funcionais como informar e formar. Por isso, a literatura é identificada a partir do momento em que o aluno se sente interessado por esta arte e passa a se familiarizar com a leitura por meio da prática. Quando o educando concebe a cultura literária como uma forma de sistematizar os saberes literários e não literários, o discente insere na vida a oportunidade de construir e acolher uma segunda cultura em seu contexto histórico e cultural. Na opinião de Silva (2007, p.69), “a compreensão do mundo e a compreensão de si podem ser enriquecidas através da leitura”.

No tocante ao tema da leitura literária como compreensão do mundo, Zilberman (2012) afirma que a literatura procede, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando, pois, a conhecê-lo melhor. Para Zilberman (2012), é necessário que a literatura infantil atinja o estatuto de arte literária e se

distancie de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor.

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. Em vista disso, a grande carência desta sociedade é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados pelo escritor; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas.

Na opinião de Coelho (1984), as obras classificadas como literatura infantil e juvenil devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção literária apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo.

Assim, quando se analisa literatura infanto-juvenil, é preciso tomar a mesma postura utilizada para a análise crítica de uma obra de arte e, assim, estar diante de um olhar do homem perante uma experiência social e cultural, vivenciada no contexto de sua produção, além de estar diante de um processo de comunicação historicamente construído, em que um emissor já experiente (no que diz respeito a seu fazer social) se dirige a um destinatário (criança e adolescente) com o intuito de expressar esse “olhar o mundo”.

Há, ainda, uma peculiaridade citada por Coelho (1984) no que se refere à postura para a análise da literatura infantil e juvenil. No caso específico desse tipo de texto, o olhar do escritor para a sociedade deve investigar o olhar do jovem para essa sociedade, pois o sujeito que escreve não é mais um adolescente e, sim, um indivíduo que passou por essa fase em outro contexto sócio-histórico e cultural e busca uma interação com o jovem num outro momento, o momento da produção, com outras características e aptidões de leitura.

É interessante que se tenha em mente que há diversos tipos de emissores, com

maior ou menor aptidão na utilização de linguagens. Assim, com referência ao leitor de literatura infantil, pode-se classificá-lo da seguinte maneira, conforme Coelho (1984):

a) Pré-leitor – O indivíduo ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita. Ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tendo predomínio absoluto. Nessa primeira fase de construção do leitor, são indicados os textos imagéticos, sem verbalidade, para que o indivíduo possa, por meio do reconhecimento de sequências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, os personagens e o tempo.

Esse dado é importante quando o professor atua nos projetos de educação de jovens e adultos; claro que ele não utilizará os textos dessa modalidade construídos para crianças, mas poderá montar um bom material utilizando a visualidade presente em jornais, revistas e outras publicações adequadas ao amadurecimento de seus alunos.

b) Leitor iniciante – O indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal. A curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio da produção e reconhecimento da palavra escrita ganha espaço sobre a imagem, a qual ainda deve predominar. É a fase de socialização e racionalização da realidade. O que se disse sobre a alfabetização de jovens e adultos vale para esse tipo de leitor, mesmo para aqueles já alfabetizados, mas com certa dificuldade de leitura.

c) Leitor em processo – O indivíduo já domina grande parte dos procedimentos inerentes ao ato da leitura. O conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico, e a motivação do professor ainda é fundamental, pois nessa fase é de suma importância oferecer textos com maior grau de complexidade e também propiciar o contato com diferentes linguagens, como as visuais, sempre fazendo associações.

d) Leitor fluente – O indivíduo consolida o domínio de procedimentos de leitura, além de ter maior capacidade de compreensão do universo contido no livro. Nessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo, e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor.

e) Leitor crítico - O indivíduo tem total domínio dos procedimentos envolvidos na leitura, pois já estabelece relações entre microuniversos e macrouniversos textuais, além de entender as semioses especiais presentes no texto. É a fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Na adolescência, é importante trabalhar com gêneros diversos a respeito de um mesmo tema e promover possíveis relações entre eles, a fim de que o leitor

possa ampliar sua capacidade de dialogar com outras formas de produção textual e discursos: intertextualidade e interdiscursividade.

Essa sistematização das etapas do aprendizado da leitura é bastante útil para as interpretações da literatura voltada para os jovens, já que o fator “percepção da imagem” (construída seja da linguagem verbal, seja de outro tipo de linguagem) está estritamente vinculado às etapas de percepção do mundo e de reconhecimento das relações sociais e afetivas.

Neste sentido, a experiência da leitura respalda o ensino da Literatura, que por sua vez constitui um evento cultural e social pois são registros da realidade, ainda que vista por vários ângulos: sejam eles reais, possíveis ou imagináveis, dependendo da intenção do autor e interpretação vinda do leitor.

Contudo, a população leitora do Brasil ainda demonstra pouco interesse pela leitura. Em 2019, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura², realizada pelo Instituto Pró-livro, 52% dos brasileiros não consomem livros literários por vontade própria e dentre os considerados leitores, a literatura atingiu em 2019, apenas 1,45% da população diariamente, atrás ainda de revistas e livros não-literários. Os estudos mostraram que muitos são os fatores responsáveis pelo afastamento dos livros, em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais modernos e atrativos, que vão desde os recursos tecnológicos e multimídias de comunicação até a ausência de políticas educacionais facilitem a circulação de uma literatura de boa qualidade junto às camadas mais populares da sociedade.

As questões que envolvem leitura e o gosto por ler voltam nossos olhares para a escola e conseqüentemente para o professor. Conforme Cosson (2018), para que a Literatura cumpra seu papel humanizador é preciso mudanças significativas na sua escolarização.

Assim sendo, o conto maravilhoso como objeto de estudo deste trabalho, terá neste capítulo abordagens que tratarão de sua gênese e história, a mudança de perfil dos leitores deste tipo de narrativa e sua permanência no mundo contemporâneo, tendo sua individualidade e seu modo de ser específico que o distingue das demais formas literárias. O intuito será verificar a concepção de conto com que trabalham alguns dos estudiosos selecionados para este tema, tais como Nelly Novaes Coelho (1984), Nádía Battella Gotlib

² Pesquisa realizada pelo IPL (Instituto Pró-Livro) em 2019 (lançada em 2020). Possui âmbito nacional e tem por objetivo avaliar o comportamento do leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

(1990), Mariza Bianconcini Teixeira Mendes (2000), Regina Zilberman (2012) bem como outros pesquisadores e críticos da produção literária.

No entanto, nos guardaremos da intenção de encerrar ou limitar a discussão em torno do assunto, o objetivo é demonstrar que o diálogo a partir do conhecimento de uma narrativa literária, o conto, permite a construção dos valores pelas crianças, e como este se destaca num rico instrumento pedagógico que auxilia o professor em sua prática voltada para as questões éticas, valores e regras de conduta dos indivíduos e como esses valores e regras repercutem em sua vida e refletem em toda sociedade.

2.1 O conto maravilhoso como matriz da cultura: das origens às narrativas infantis contemporâneas

Presente em todas as civilizações de todos os tempos, a arte da narrativa é uma das mais antigas práticas do homem. Segundo Busatto (2003), desde o surgimento da linguagem, essencial para a cooperação e a sobrevivência dos primeiros grupos de caçadores e coletores, é provável que já houvesse algum tipo de relato, uma troca de informações ao menos, possivelmente fazendo uso não só da palavra como de outros sons, gestos e mímica. Mais tarde, a linguagem se tornaria cada vez mais elaborada na medida em que o pensamento humano fosse crescendo em complexidade. Segundo Mendes (2000), as culturas se desenvolveram e vieram os primeiros questionamentos, a tentativa de explicar certos fenômenos e a necessidade de estabelecer regras para a relação entre o homem, a sociedade e o mundo ao seu redor. “Foi dessa forma que surgiram as primeiras explicações, destinadas a ilustrar a criação do Universo, e os primeiros mitos e lendas”(MENDES, 2000, p.29).

Para Mendes (2000), foi dessa forma que passou a haver rituais, como os de casamento e eventos que demarcam a puberdade. E foi também dessa forma que, a partir dos cânticos, poemas e outras formas de expressão referentes ao pensamento mágico, surgiu aquilo que um dia passaria a ser chamado de Literatura.

Apesar do significado contido em manifestações artísticas, tais como a pintura rupestre, estas não podem ser consideradas um registro literário. Por isso, antes do surgimento da escrita, a única forma de registro era a memorização e a única forma de transmissão era a oral.

Em termos científicos, um dos primeiros estudos sobre os contos populares a merecer respeito e prestígio internacional, de acordo com Mendes (2000), foi o de Vladimir

Propp(1984) que, na década de 1920, na Rússia, dedicou-se à análise estrutural de cem narrativas contidas na coletânea de contos populares, tendo chegado, pelo método estruturalista, à conclusão de que todas as histórias tinham a mesma sequência de ações ou funções narrativas. Mais tarde, em 1983, Propp se dedica a mais pesquisas das raízes históricas dos contos, resultando na descoberta da suposta fonte comum: as práticas comunitárias dos povos primitivos. Entre essas práticas, destacavam-se os ritos de iniciação sexual e as representações da vida após a morte. Para o autor, esses dois motivos explicam a existência de dois ciclos de contos, dando conta da quase totalidade das histórias hoje chamadas contos maravilhosos ou conto de fadas.

Assim, ao ciclo da iniciação pertencem os contos que falam das crianças perdidas no bosque, dos heróis perseguidos ou ajudados pela magia, dos lugares proibidos e outros elementos do mesmo tipo. No ciclo das representações da morte, estão os contos que mostram a donzela raptada pelo dragão, os nascimentos e renascimentos milagrosos, as viagens no dorso de uma águia ou de um cavalo e outros motivos semelhantes. Contudo, Propp (1983), citado por Mendes (2000), não traça um limite exato entre os dois ciclos, pois tanto o principiante quanto o morto tinham as mesmas experiências.

A coincidência entre as estruturas das narrativas e sequência das ações nos rituais levou Propp (1983) a concluir que os mais velhos, no papel de iniciadores, contavam aos jovens iniciantes o que lhes ia acontecendo durante o ritual, referindo-se porém ao primeiro ancestral, o fundador da raça e dos costumes. Essas narrações foram-se transformando nos mitos das sociedades tribais, conservados e transmitidos como preciosos tesouros, instrumentos sagrados indispensáveis à vida da comunidade.

Ainda sobre contextos e eventos abordados dentro dos temas, Costa (2008) afirma haver nos contos vários tipos, classificados segundo os assuntos tratados ou por abordagem de fatos. Por isso, é possível englobar sob o título de **contos maravilhosos** as narrativas com ou sem fadas, que apresentem uma visão mágica da realidade(com objetos, animais e acontecimentos fora da realidade e transformáveis). Outro grupo é formado pelos chamados **contos do cotidiano** (com personagens crianças, com protagonistas solitários ou em grupos, vivendo conflitos na rua, na escola, em família). Outros grupos podem ser constituídos pelas denominações **contos de enigmas**, **contos de aventuras** ou narrativas sobre aprendizagem, sobre ecologia, ou contos que contemplam problemas sociais (como inclusão e etnias, por exemplo).

Ressaltamos que neste trabalho o conto a ser analisado se classifica como contos

do cotidiano. Na pesquisa de Laura Sandroni (2011), ao abordar as características literárias da obra de Lygia Bojunga Nunes, aprecia o uso da fantasia que a autora faz para aguçar a percepção crítica do leitor. Para a estudiosa de Lobato e Bojunga, a organização ficcional de Lygia se estrutura em dois planos — o mundo interior, espaço da fantasia, e o da superfície, o mundo da realidade. Segundo Sandroni (2011), nos contos de Bojunga:

O fantástico não se manifesta através de seres com poderes sobrenaturais (fadas, bruxas, monstros etc.) nem de objetos mágicos, mas da invenção humana, da capacidade de olhar para dentro de si mesma e de lá, através da fantasia, da imaginação, vencer o medo, as angústias e resolver os problemas reais. É interessante notar que, como em Lobato, a fantasia de Lygia Bojunga Nunes remete ao real e é sempre um fator usado para aguçar a percepção crítica; jamais um meio de alienação. (SANDRONI, 2011, p.127)

Ainda sobre as origens do conto, Gotlib (1990) afirma que, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral; depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário. Conforme a estudiosa, na passagem da oralidade à escrita, acontecem as adaptações e transformações que antecipam um modo individual de contar, que viria a identificar mais adiante os contos literários. Para Gotlib (1990):

As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. [...] E o conto obedece a uma “moral ingênua”, que se opõe ao trágico real. Não existe a “ética da ação”, mas a “ética do acontecimento”: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos é que acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com “as próprias palavras”, sem que o seu “fundo” desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma “forma simples” (Gotlib, 1990, p.18)

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2012), destacam-se, nesse sentido, como precursores dessa forma narrativa, os nomes de Giovanni Boccaccio, com o *Decameron* (1350), Geoffrei Chaucer, com os *Contos da Cantuária* (1386-1400), Charles Perrault, com *Histórias de Mamãe Gansa* (1697) e os Irmãos Grimm, com os *Contos para crianças e para famílias* (1812-1815), todos eles responsáveis pela reunião de histórias pertencentes às tradições populares presentes no inconsciente coletivo de povos primitivos e mais recentes. Por sua vez, tanto o *Decameron*, de Boccaccio, como os *Contos da Cantuária*, de Chaucer tiveram um papel relevante na história do gênero, colaborando para fixar um modelo de

apresentação que perdurou ao longo dos séculos XIV, XV, XVI e XVII, espalhando-se por várias nações da Europa e também fora dela nos chamados relatos ou narrativas curtas. Para Coelho (2012), as origens de alguns contos são incertas, contudo é tema presente em praticamente todos os folclores do mundo:

[...] Os motivos básicos dessas estórias são: floresta onde as crianças são abandonadas; o papão ou ogre, gigante canibal que ameaça devorá-las e acaba devorando seus próprios filhos; a troca dos gorros; a bota de 7 léguas... É tema que aparece fundido com o das Crianças e a Feiticeira, nas versões de *Joãozinho e Maria*, em que vários motivos de *O Pequeno Polegar* aparecem. Essa contaminação ou fusão de temas é comuníssima na literatura popular. No folclore brasileiro aparece com o mesmo título. *Grisélidis*, retirado por Perrault dos fabliaux franceses, já constava do *Decameron* (século XIV) de Boccaccio e das *Histórias de Proveito e Exemplo de Trancoso*, como Constância de Grizela. (COELHO, 2012 p.41 e 42)

Neste sentido ressaltamos aqui a motivação para a existência dessas narrativas e sua importância para a transmissão e perpetuação de valores. Segundo Coelho (2012), descobriu-se que essas narrativas ancestrais, contadas nos serões familiares ou “ao pé do fogo”, durante os longos invernos em que a neve impedia a vida ao ar livre, mais do que mero entretenimento, eram valiosos meios transmissores dos valores de base dos grupos sociais, transmitidos de geração em geração, consolidando-se, assim, o sistema de comportamentos consagrados pelo grupo.

2.2 Fontes primordiais dos contos maravilhosos

O panorama histórico da literatura infanto-juvenil que expomos neste item tem por base os estudos feitos, em 1985, por Nelly Novaes Coelho, e reunidos novamente, em 2012, pela mesma pesquisadora. Segundo Coelho (1985), seja qual for a causa ou a forma em que ocorreu a disseminação dos contos de fadas, o fato é que esta se deu. E esses contos, surgidos da tradição popular há tantos séculos, continuam presentes em nosso imaginário, com elementos básicos que não variam, apesar das características específicas de cada versão.

Sob essa perspectiva, podemos pensar no simbolismo do conto de fadas como algo universal, contudo na sua acepção mais estrita, Coelho(2012) nos diz que esse gênero por ser considerado como proveniente de três fontes básicas: **a oriental, a clássica e a céltico-bretã**. Assim, antes de estudar o conto de fadas no contexto em que ele passa a assumir a forma atual, a Europa da Idade Média, a estudiosa nos orienta a recuar um pouco no tempo a fim de conhecer seus antecedentes.

Coelho (2012) afirma ser a *Gesta de Gilgamesh* possivelmente a mais antiga obra literária que se pode reconstituir com base na Arqueologia. No entanto, a narrativa *Os dois irmãos*, encontrada num manuscrito egípcio datado há cerca de 3.200 anos, é considerado o primeiro conto maravilhoso de que se tem notícia, tendo sido apontado como texto-fonte do episódio bíblico “José e a mulher de Putifar”. Sobre outros elementos fantásticos do conto, acrescenta que:

São provenientes daquele imaginário ancestral, tais como povoado de seres mágicos, animais fantásticos, feiticeiros, deuses e gênios, além de um herói ou heroína (enviado numa jornada, que é, ao mesmo tempo, a busca de um objetivo e do autoconhecimento são encontrados em narrativas tradicionais de todo o mundo, atravessando séculos até chegar à literatura popular brasileira e a compilações como as de Sílvio Romero e Câmara Cascudo (COELHO, 2012 p.24)

Muito antes que isso acontecesse, porém, segundo Coelho (1985), o conto egípcio emprestaria um pouco de sua matéria-prima a poetas e narradores indianos, que, a par de seus livros sagrados e de epopeias míticas como o *Mahabharata* e o *Ramayana*, comparáveis pela função às obras de Homero, produziram coleções de contos maravilhosos, alguns semelhantes a fábulas, outros humorísticos, muitos deles moralizantes ou exemplares, como viriam a ser algumas versões tardias dos contos de fadas. “A mais conhecida é o *Panchatantra*, que teria circulado por volta do século VI antes de nossa era. Outras obras importantes são o *Vischnu Sarna* e o *Sendebbar*, todas com versões originais em sânscrito.”(COELHO, 1985, p.9)

Esses textos, na verdade, registros de material que já existia anteriormente, eram usados pelos budistas na propagação de sua fé e conheceram uma difusão tão rápida que podem ter chegado à Grécia e fornecido elementos a algumas das fábulas de Esopo, conforme explica Coelho(2012):

Trata-se, pois, de narrativas exemplares ou fantásticas, utilizadas pelos primeiros pregadores budistas, a partir do século VI antes de Cristo. Sua difusão original se deve, então, aos primeiros discípulos de Buda, os quais, para propagarem a crença no Mestre Iluminado e pregarem a Justiça entre os homens, iam de aldeia em aldeia revelando ao povo os caminhos certos de pensamento, de ação e de vida... E, para se fazerem compreender melhor, transformavam os ensinamentos em situações simbólicas, isto é, em fábulas, contos prodigiosos, apólogos, parábolas, tal como Cristo o faria 500 anos depois, com suas parábolas.(COELHO. 2012 p.27)

Da Índia, os contos chegaram rapidamente à Pérsia e a outros países que, séculos mais tarde, se constituiriam numa unidade: o Islã, responsável pela difusão não apenas de

algumas técnicas e progressos científicos desenvolvidos a partir do legado grego e bizantino, mas também de toda uma tradição cultural e literária, em cujo cerne se encontravam as narrativas indianas. (COELHO, 2012)

Conforme Coelho (2012), no século VIII, por ordem de Almansur, califa Abasida, Al--Mukafa traduziu para o árabe uma versão persa de *Calila e Dimna*, coletânea indiana de trechos de três livros: o *Mahabharata*, o *Vischnu Sarna* e o *Panchatantra*. O livro apresenta várias histórias encadeadas, bem ao gosto dos narradores e ouvintes árabes. Tanto assim que a estrutura se repete em *Sendebbar*, “atribuído ao filósofo hindu Sendabad, que consta de 26 narrativas moralizantes e nada favoráveis às mulheres” (COELHO, 2012 p.30). Entretanto, a maior parte das histórias que se originam do *Sendebbar* estaria na categoria do conto maravilhoso: “Aladim e o Gênio”, “Ali Babá”, “Simbad, o Marujo”. Todas elas viriam a se tornar conhecidas como parte da mais fabulosa coletânea de narrativas orientais de todos os tempos: *Alf Layla Wa Layla*, ou seja, *As mil e uma noites*. De origem persa, hindu, grega, egípcia e arábica, os contos narrados por Sherazade ao rei Shariar se situam num ambiente semelhante ao das cidades islâmicas e os valores e pontos de vista dos personagens são os muçulmanos, refletindo a vida social e cultural de cidades como Damasco e Bagdá, entre o século IX e XV.

O mundo ocidental, entretanto, só viria a conhecer essas narrativas a partir da tradução francesa de Antoine Galland, feita a partir de 1704, quando muitos autores produziram contos de fadas. Nas palavras de Coelho (2012), “tratava-se, assim, de um momento de grande receptividade para o gênero, ainda mais porque as histórias de *As mil e uma noites* não eram moralizantes.”(COELHO, 2012, p.28).

Para Coelho (2012), a longa permanência dos muçulmanos no Ocidente, na Idade Média, e o intenso intercâmbio cultural que então se verificava tanto na Europa quanto em partes da Ásia e da África, fez com que se mesclasse as narrativas orientais e ocidentais, formando-se assim um substrato multicultural a partir do qual floresceu a literatura daquela época, povoada de fadas e encantamentos. No entanto, o imaginário medieval não foi influenciado apenas pelo Oriente, havendo que se considerar os elementos próprios do lugar e a herança que toda a Europa Ocidental recebera do período clássico, ou seja, da cultura greco-latina, disseminada tanto em seus primeiros séculos quanto no período correspondente às invasões bárbaras e ao início da civilização cristã.

Efetivamente, o que se convencionou chamar de Idade Média, de acordo com Franco Júnior (2006), durou cerca de mil anos, desde a Queda do Império Romano, no século

V, até o início da Idade Moderna, no século XV. Ao longo desse período, houve épocas de guerra e de paz, de fome e de fartura, de devastação pelas invasões e doenças e de desenvolvimento das ciências e das artes. Nas palavras do historiador Hilário Franco Júnior (2006):

As condições variaram muito segundo o local e a época, mas, de um modo geral, toda a Europa Ocidental esteve em contato e recebeu influência do Islã, envolveu-se de uma forma ou de outra com as Cruzadas, erigiu castelos e viveu segundo uma sociedade dividida entre senhores e camponeses, que só viria a sofrer modificações a partir do crescimento das cidades. A Igreja estava presente em todos os aspectos da vida pública e privada, sendo ainda responsável pela preservação e transmissão da cultura erudita, enquanto, por outro lado, as tradições e narrativas populares continuavam a se disseminar de maneira mais informal. (FRANCO-JÚNIOR, 2006, p.11)

Neste sentido, Coelho (2012) vai nos afirmar que o imaginário medieval incorporou todas essas influências, produzindo uma literatura em que o fantástico e o maravilhoso se mesclavam aos ideais e à visão de mundo propagados pelo Cristianismo. Ao mesmo tempo, as narrativas que tiveram registro naquele período refletiam, como é natural, a sociedade e o modo de vida da época, ou seja, do mundo feudal, regime vigente nos países em que floresceram as formas literárias relacionadas ao conto de fadas. Para Coelho (1985), dessas narrativas primordiais orientais:

[...] nascem, pois, as narrativas medievais arcaicas que acabam se popularizando (na Europa e depois em suas colônias americanas, como o Brasil) e se transformando em literatura folclórica (...) ou em literatura infantil, através dos registros feitos por escritores cultos, como Perrault, Grimm, etc. Examinando-se esses dois acervos literários (o folclórico e o infantil) em Portugal e no Brasil, verifica-se que as versões folclóricas de certas narrativas apresentam inúmeras variantes (dependendo das regiões onde se arraigam) enquanto as versões infantis reproduzem-se praticamente inalteradas, nas várias edições que se sucedem. É a mobilidade da vida (resultado de transmissão oral) contraposta à fixidez do texto literário, determinado pela escrita (COELHO, 1985, p.5).

A autora pontua, ainda que, embora a Idade Média nos tenha legado obras de todos os tipos, tais como tratados de filosofia, religião e ciências, livros sobre caça e montaria, obras jurídicas, manuais e livros didáticos, entre outros, algumas histórias se desenvolveram segundo os mesmos moldes dos contos de fadas tradicionais, nos quais se podem reconhecer motivos, símbolos e imagens que remontam ao universo medieval.

Muitos desses motivos, é certo, são comuns a narrativas de várias culturas,

estando ligados a mitos e modelos primordiais. Todos os povos têm histórias que tratam, por exemplo, de tarefas impostas a um herói, da rivalidade entre irmãos e de crianças enjeitadas ou abandonadas, como em *João e Maria* e *O pequeno Polegar*, prática que Darnton (1986) afirma ter sido comum entre os camponeses nos períodos de crise, mesmo nos séculos XVII e XVIII. O autor afirma ainda que os sermões de pregadores medievais, registrados entre os séculos XII e XV, “referem-se às mesmas histórias que foram recolhidas, nas cabanas dos camponeses, pelos folcloristas do século XIX.” (DARTON, 1986, p.48), o que revela uma continuidade não apenas de espaço, o motivo comum em narrativas de diversas origens, como também de tempo, pois a mesma história é recontada ao longo de vários séculos.

Dessa forma, pode-se concluir que, embora os Irmãos Grimm tenham ouvido histórias no século XIX, o modo de vida refletido nessas narrativas pertencia a épocas anteriores, com florestas sombrias e impenetráveis, donzelas confinadas em salas e torres, heróis que agiam segundo o modelo do cavaleiro cristão e a crença num mundo sobrenatural ainda não refutado pelo racionalismo. Nas palavras de Coelho (2012):

Em meio à imensa massa de textos recolhidos que lhes servia para os estudos linguísticos, os Grimm foram descobrindo o fantástico acervo de narrativas maravilhosas, que, selecionadas entre as centenas registradas pela memória do povo, acabaram por formar a coletânea que é hoje conhecida como Literatura Clássica Infantil. (COELHO, 2012 p.16)

Dando por terminado nosso breve panorama pelo mundo histórico-fantástico, cabe agora relacioná-lo com o mundo dos valores socioculturais, no qual acreditamos ter ele, uma tarefa importante a cumprir: auxiliar na formação das novas gerações. Na verdade, nossa pesquisa sobre o conto tem como “fundo” a educação em valores e sua relação essencial com a Literatura, particularmente a Literatura Infanto-juvenil.

Conforme nossa discussão no capítulo anterior, vivemos em pleno processo de transformação, principalmente em relação à Educação e o Ensino. Entendemos que se faz urgente a conscientização de que tais transformações não se reduzem a meros documentos institucionais que falam sobre mudanças de teorias inclusivas, formações de professores ou metodologias ativas de transmissão de informações (do quadro-negro e giz para multimeios da informática). O que propomos antes e reforçamos também neste item, trata-se de uma mudança de visão do mundo ou de paradigmas.

Para nós, entre as muitas formas, é por meio do mundo dos contos de fadas ou da literatura maravilhosa que essa mudança de visão presente no ser humano vem se

manifestando desde os tempos primordiais. Nas palavras de Coelho (2012), tal literatura “surgindo na origem dos tempos, transformou em linguagem as “mil faces” da Aventura Humana e a eternizou no tempo” (COELHO, 2012, p.171). Concordamos com a autora quando esta diz que o valor da literatura como criação é a existência humana, ou seja, a atividade humana manifestada em símbolos e arquétipos, ao se transformar em linguagem, é eternizada no tempo. Sendo assim, seu meio transmissor é a palavra, a linguagem, exatamente o meio do qual tudo no mundo necessita para ser nomeado e existir verdadeiramente para todos.

Partindo do contexto presente nos Estudos Culturais, Baptista (2009) afirma que é por intermédio de uma consciência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral. Neste sentido, podemos compreender a importância que a literatura pode desempenhar para os seres em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, que “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização” (COELHO, 2012, p.173).

2.2 Permanência e transitoriedade do leitor e do gênero

O legado cultural representado pelos contos de fadas atravessou séculos e gerações até chegar a nossos dias. De acordo com os relatos de Zilberman (2012), é a partir do século XVIII, entre a expansão dos ideais iluministas e o avanço científico, que a infância passa a ser efetivamente considerada como uma fase especial da vida, diferente da idade adulta, cujas demandas deveriam incluir a existência de uma literatura que fosse ao mesmo tempo instrutiva e divertida. Sobre esse período, Zilberman (2012) explica:

Os primeiros livros escritos para a infância continham contos de fadas, adaptações de obras destinadas a adultos, como Robinson Crusoe e Viagens de Gulliver, ou ainda narrativas moralizantes, como as de Madame Leprince Beaumont (mais conhecida por um conto que escapa a esta classificação: “A bela e a fera”). A modificação ocorre na segunda metade do século XIX, quando as histórias passam a ser protagonizadas por meninos como Tom Sawyer, meninas como Alice, ou bonecos humanizados, imitando crianças, como Pinóquio. [...]

A centralização da história na criança provocou outras mudanças: a ação tornou-se contemporânea, isto é, datada, e seu desdobramento apresenta o confronto entre o mundo do herói e o dos adultos.

O adulto não se viu banido do texto, pois os livros de aventuras continuam a atrair o leitor juvenil; porém, teve sua importância restringida no conjunto do gênero, fato que assinala a ascensão do adjetivo infantil como próprio à

natureza desta modalidade literária. (ZILBERMAN, 2012, p.71)

A literatura infantil e seu nascimento, conforme descreve Zilberman (2012), decorrem da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Por todos esses fatos, uma conceituação da literatura infantil significa respectivamente uma “marcação de fronteiras e o desenho de um campo de trabalho, diverso, de um lado, das formas não literárias e, de outro, daquilo não especificamente dedicado ao leitor infantil” (ZILBERMAN, 2012, p.139). A autora ainda acrescenta sobre tal panorama:

Desse modo, nem os contos de fadas eram para crianças, nem faziam parte da educação burguesa: o conto de fadas folclórico sempre se liga de alguma maneira com a camada inferior e extremamente explorada, de modo que se pode perceber a conexão com a situação social e a condição servil. É nesse sentido que, vinculado à sua origem, ele pode manifestar a rejeição do camponês submetido ao senhor feudal de suas condições de trabalho, embora expresse igualmente a impossibilidade de transformá-las, já que toda melhoria vivida pelo herói só decorre do emprego da magia e dos auxiliares fantásticos (fadas, cavalos alados, anões) a quem ele se subordina. (ZILBERMAN, 2012, p.142)

Para entender a literatura para crianças como um gênero que se constrói através do tempo, é relevante pensar que antes do século XVIII via-se uma separação bastante nítida do público infantil. Os indivíduos pertencentes às altas classes sociais liam os grandes clássicos da literatura, orientados que eram por seus pais e preceptores; já a criança das classes mais populares não tinha acesso à escrita e à leitura, portanto, tomava contato com uma literatura oral e mantida pela tradição de seu povo e também veiculada entre os adultos. Em Zilberman (2012), compreendemos que não se via a infância como um período de formação do indivíduo; 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.

Não havia literatura infantil, na forma contemporânea, pois, oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social.

Sem pretender esgotar esse assunto, o que seria impossível, abordaremos algumas das formas pelas quais os contos maravilhosos vêm ganhando notoriedade, por meio do trabalho de escritores e educadores e também dos novos contadores de histórias, que cada vez mais contribuem para a disseminação e a sobrevivência, entre nós, da magia dos contos de

fadas. Em contrapartida, veremos as mudanças do perfil do leitor de acordo com o tempo.

Segundo afirma Regina Zilberman (2012), entre os gêneros literários existentes, um dos mais recentes é constituído pela literatura infantil, que apareceu durante o século XVIII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade provocaram efeitos no âmbito artístico, mudanças que vigoram até os dias atuais. A autora cita que entraram em decadência os gêneros clássicos, como a tragédia e a epopeia, substituídos pelo drama, o melodrama e o romance, formas voltadas à manifestação dos eventos da vida burguesa e cotidiana, que tomaram o lugar dos assuntos mitológicos e das personagens aristocráticas. Além disso, o progresso das técnicas de industrialização chegou à arte literária, facilitando a produção em série de obras e de materiais de fácil distribuição e consumo, fenômeno posteriormente designado como cultura de massa.

Conforme já se mencionou, embora não houvesse uma concepção nítida do universo infantil, alguns autores já haviam se interessado pelo emprego da literatura para a educação das crianças e jovens. Como exemplo, Perrault, considerado o marco do surgimento da Literatura Infantil, com a nítida preocupação de transmitir valores morais, conforme assinala Nelly Coelho:

O efeito secundário do trabalho de resgate do conto popular foi o insight de Perrault, após a terceira adaptação do conto *Pele de Asno*, que o fez perceber que as narrativas podiam ser usadas como forma de instruir as crianças e os jovens. Como ele mesmo diz no prefácio de 1696: “Houve pessoas capazes de perceber que essas bagatelas não são simples bagatelas, mas guardam uma moral útil, e que a forma de narração não foi escolhida senão para fazer entrar essa moral da maneira mais agradável no espírito, e de um modo instrutivo e divertido ao mesmo tempo” (COELHO, 2012 p.14/aspas da autora/):

Desde a segunda metade do século XVIII, as sociedades estavam se industrializando e se desenvolvendo, e novas classes sociais surgiam. Valores eram descartados em detrimento de outros novos que despontavam com o poderio econômico de uma classe emergente: a burguesia. Vimos que basta um olhar mais atento a obras já mencionadas para verificar que elas são portadoras de uma estrutura profunda de temáticas que contêm valores humanos. Contudo, o caminho aberto por Andersen levou outros escritores a se aventurarem no universo dos contos de fadas, revisitando-os ou simplesmente escrevendo suas histórias dentro do mesmo estilo narrativo e universo temático próprio. Coelho (2012) enumera autores como Oscar Wilde, em contos como *O príncipe feliz*, *O filho*

da estrela e O rouxinol e a rosa. Outros, mais associados ao gênero da *fantasy fiction*, foram William Morris (*O bosque além do mundo*), e George McDonald (*A princesa e o goblin*). Atribuindo ao conto de fadas uma definição mais ampla, próxima da do conto maravilhoso, a autora coloca nessa categoria trabalhos de Charles Dickens, Nathaniel Hawthorne e Edgar Allan Poe. Também Hermann Hesse, autor de *Sidarta*, escreveu contos de fadas literários, além de recontar algumas histórias medievais.

Os irmãos Grimm que, cheios do espírito romântico alemão do final do século XVIII e princípio do século XIX, identificaram os contos populares com a mente “pura” e “inalterada” das crianças. Assim, a voz da gente comum, expressa na literatura de transmissão oral, também seria pura, conservando a essência original do povo alemão.

Segundo relata Brandão (1995), o plano inicial de Jacob e Wilhelm Grimm era ouvir histórias narradas por pessoas simples e fixá-las no papel, antes que a urbanização e a industrialização viessem a modificá-las irreversivelmente. Assim, puseram-se a campo para recolher esses registros, ouvindo vários narradores. Ao mesmo tempo, usaram fontes literárias, traçando analogias e estabelecendo comparações a fim de determinar a versão definitiva de um conto. O volume resultante, *Contos da infância e do lar* (1812-1815), continha também literatura de outra procedência, inclusive contos publicados no século XVII por Perrault, reforçando a ideia da existência de fontes comuns.

Ao contrário de Perrault, cujas histórias conservavam o tom cômico, Brandão(1995) afirma que os Grimm suavizaram a maior parte dos contos de fadas, o que fizeram, em parte, com base nas críticas de vários intelectuais e escritores daquele tempo. No fim, o material concebido inicialmente para servir ao estudo de filólogos e folcloristas acabou sendo expurgado de todo conteúdo “inadequado a crianças”, como referências a sexo ou gravidez pré-nupcial, além de boa parte do humor jocoso que caracteriza as narrativas orais. Por outro lado, muitos contos conservam e até intensificam o grau de violência, enfatizando a punição para os maus, como as irmãs postiças de Cinderela. Segundo Brandão (1995), foi a partir dos Irmãos Grimm que o conto de fadas assumiu sua roupagem atual, e foram as suas versões que serviram como base para que as histórias fossem contadas, reescritas, encenadas e filmadas ao longo de todo o século XX (e XXI). O autor enfatiza, inclusive, sua importância para as recolhas de contos tradicionais brasileiros.

Na primeira metade do século XX, alguns contos de fadas começaram a ser divulgados pela mídia por meio de versões para o cinema, como o desenho animado *Branca de Neve* (1937), de Walt Disney, e o filme *A bela e a fera* (1946), de Jean Cocteau. Algumas

dessas obras são fiéis à narrativa constante em fontes como Perrault ou os Grimm, mas outras, apesar da excelente realização, contribuíram para passar adiante versões distorcidas dos contos de fadas tradicionais, despojando-as do seu significado, ainda que sem a menor intenção de fazê-lo.

Enquanto isso, no campo da literatura ficcional, os escritores continuavam produzindo. Dentre aqueles que podem ter alguns de seus trabalhos associados a contos de fadas estão desde João Guimarães Rosa (*Fita verde no cabelo*) a Roald Dahl (*Chapeuzinho Vermelho e o lobo*), passando pelas narrativas em prosa poética de Marina Colasanti (*A moça tecelã*). Filmes contemporâneos vêm revisitando os contos de fadas, sendo alguns explicitamente baseados neles, como *Floresta negra* (Branca de Neve) e outros apenas utilizando a ideia central, como *Uma linda mulher*, que é essencialmente a história da Cinderela.

Gotlib (1990) defende que a permanência dos contos ocorre porque todos os enredos, de livros, de filmes, de peças teatrais ou de quaisquer outras manifestações artísticas têm como pano de fundo as mesmas situações que já vinham sendo mostradas há séculos nos contos de fadas: a mitologia coletiva, que se torna individual a partir da nossa própria experiência. A autora cita ainda um excelente livro a esse respeito, *A jornada do escritor*, de Christopher Vogler, que trata justamente das estruturas míticas básicas, presentes tanto em um conto de fadas quanto nos episódios de *Guerra nas estrelas*. Ao lê-lo, o leitor perceberá, na perspectiva da autora, claramente que todos aqueles que alguma vez escreveram e narraram histórias beberam das mesmas fontes, e que, com seu talento e criatividade, contribuíram para que as velhas histórias permanecessem novas para sempre.

As escolas e as bibliotecas infantis e públicas têm investido na tradicional “hora do conto” para resgatar essas narrativas, e muitos professores e educadores estão se interessando pela velha arte de contar histórias, a qual, nos últimos anos, vem conhecendo um verdadeiro “renascimento”. No entanto, o ato de narrar histórias não se limita ao público infantil ou estudantil, e suas funções são bem mais amplas do que aquelas que se podem perceber, de imediato, numa biblioteca ou sala de aula. Nos últimos anos, percebeu-se o conto como fonte terapêutica, por exemplo, o livro *O Terapeuta e o Lobo*, do psicanalista Celso Gutfreind, parte da ideia do contar histórias para promover a saúde mental, em uma medicina comunitária na França.

Abrangendo tudo o que é produzido para pessoas de até mais ou menos quinze anos, a literatura infanto-juvenil debate-se de imediato com uma dificuldade, que segundo

Zilberman (2012) diz respeito à transitoriedade do leitor, ou seja, a fragilidade e particularidade momentânea do leitor. Para ela, a literatura em questão deve ir se modificando à medida que evolui a criança, ou seja, a literatura deve ser tão atrativa, a ponto de identificar-se com as fases de crescimento e amadurecimento desse leitor, que num determinado momento não será mais infantil, portanto irá ,aos poucos se afastando do produto a ele oferecido.

Referente a esse aspecto de produção e recepção do texto infantil na modernidade, Zilberman (2012) destaca algumas particularidades da literatura infanto-juvenil, que receberam modificações, tais como as concepções, respectivamente, da infância e do tratamento pedagógico desta faixa etária. Outro tipo de modificações decorre das transformações vividas pela literatura e que repercutem nas obras infantis, em termos de novas técnicas, temas e meios materiais originais de transmissão artística; e por fim, a evolução interna que o gênero sofre, na medida em que deve acompanhar as mutações etárias por que passa seu receptor.

Com base nas exposições acima apresentadas, nosso intuito foi exatamente propor algumas discussões sobre o gênero da literatura infanto-juvenil, sua origem, como ele se tornou uma importante fonte histórica de registro social e cultural das sociedades bem como destacar as mudanças desse leitor. Uma das reflexões que podemos destacar está no fato de vincular os contos, ou determinado gênero de texto para crianças ou jovens, com as práticas pedagógicas que foram se cristalizando na Educação, buscando sistematização, principalmente após a segunda metade do século XIX.

Assim, na maioria dos trabalhos acadêmicos e indagações docentes que buscam tratar do assunto, há o questionamento: a Literatura infantil é apenas um instrumento pedagógico ou é Literatura e, conseqüentemente, Arte? A crítica literária Nelly Novais Coelho assim inicia a sua discussão sobre o tema:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é 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. (COELHO, 2000, p.27)

Após a inserção de diversos temas nos textos literários para esse público que nos dispusemos a pesquisar, houve uma larga produção, nos quais assuntos como ética, pluralidade cultural e diversidade são abordados de maneira a trazer para a criança e para os jovens a discussão de assuntos pertinentes ao momento social, político e cultural nos nossos

dias. Esses temas não necessariamente precisam vir explícitos nas obras, mas determinadas ações ou cenas contidas nos contos e fábulas podem e devem trazer à tona tais discussões. Observa-se que essas discussões não estão presentes apenas nesse tipo de texto, mas permeiam a sociedade de maneira global, pois são temas que dizem respeito à nossa sociedade e ao nosso tempo, isto é, a literatura para crianças e jovens, hoje, guarda características primordiais da arte, ou seja, olhar a sociedade e devolver a ela uma matéria passível de discussão e mudança.

Concordamos que muitas dessas mudanças já aconteceram e o foram de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura infantil e juvenil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e, além disso, trouxeram também as vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação das comunidades, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência e, o mais importante, trouxeram as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros, para as ilustrações e para as diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística infanto-juvenil.

Hoje, há uma produção literária e artística que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas experiências estéticas, cujas principais funções são o lúdico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa a preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades.

Autores como Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Roseana Murray e Ziraldo, entre outros, trazem as vozes das crianças e o universo cotidiano com seus conflitos para serem lidos/ vistos/sentidos na literatura infantil de hoje, conflitos esses levados às crianças com uma proposta de diálogo, não somente de transmissão de valores, por meio de uma literatura que busca a arte, sua característica primeira.

3. SOBRE A DONA DA BOLSA AMARELA

“Eu sei que ia ser muito mais fácil continuar pensando igualzinho a eles. Mas eu não pensava, e daí?”
Lygia Bojunga, no livro *A Bolsa Amarela*

Mais do que o título possa sugerir, a intenção deste capítulo é apresentar um breve esboço da vida e obra da autora Lygia Bojunga Nunes, destacando as categorias de análise no corpus selecionado, a narrativa infanto-juvenil *A Bolsa Amarela* (1976). Durante nossas leituras, não apenas de *A Bolsa Amarela*, mas de outros livros da autora, observamos

que Lygia expressa seu posicionamento ideológico, as relações entre as classes sociais, os problemas econômicos e familiares que as crianças enfrentam. Tudo isso de uma forma lúdica, capaz de conciliar sua visão de mundo, valores e comportamentos característicos da sociedade contemporânea e mesmo da atual.

Para tanto, iniciaremos com os dados biográficos da autora, entre os quais destacamos a década de 1970, que marca a estréia de Lygia como escritora, e também é apontada por Vera Maria Tiestzmann Silva (1994) como limite definitivo entre a velha e a nova visão da literatura destinada a crianças e jovens no Brasil. Segundo Silva (1994), a partir dos anos 60, verifica-se no Brasil a multiplicação de instituições e programas voltados para o fomento da leitura e discussão da leitura infantil. É nesse período que surgem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as diversas Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979. Tais eventos fazem a Literatura Infantil e Juvenil passar por uma revolução industrial e comercial, resultando no desenvolvimento de um comércio especializado, que incentivou a abertura de livrarias destinadas ao público infantil nos grandes centros, portanto, crescendo consideravelmente o número de escritores e artistas gráficos. Um dos nomes mais significativos entre os escritores pós-Lobato revelados nessa década é Lygia Bojunga Nunes.

Nesse contexto, a escritora estreia em 1972, com uma literatura infantil de feição crítica à sociedade brasileira da época ,tematizando, em suas obras, a miséria, o sofrimento infantil, a perda da identidade da criança, a difícil travessia para a maturidade - tudo isso, sempre refletindo o social.

A autora começou no teatro, ao abandonar um vestibular de medicina e se classificar em primeiro lugar nos testes realizados no Teatro Durse, em Santa Teresa. Em seguida, passou a fazer parte do teatro profissional do repertório de Henriette Morienau e da companhia *Os artistas Unidos*. Sandroni (2011) afirma que este fato pode ter mudado totalmente os rumos da vida da Lygia, pois, ao viajar pelo interior do Brasil com a companhia de teatro, acontece um amplo contato dela com o analfabetismo, transformando sua visão de mundo. Para Silva (1994), esta circunstância contribuiu para que Bojunga se tornasse uma escritora muito “engajada” socialmente.

Contudo, Silva (1994) relata que foi a partir dos quarenta anos de idade que Lygia entrou de vez na Literatura. O primeiro livro foi publicado em 1972, *Os Colegas*, que no ano

seguinte recebeu o prêmio Jabuti. Em 1975, ela publicou *Angélica*.

Sandroni (2011) chama atenção para esse início de produção literária de Lygia Bojunga Nunes, porque, segundo a crítica, estes dois primeiros livros são considerados infantis, mas a partir de *A Bolsa Amarela* (1976), seus livros começam a contemplar o público juvenil. Segundo Tiestzmann Silva (1994), ao todo, ao longo da vida, Lygia Bojunga Nunes escreveu vinte e dois livros, sendo todos eles premiados no Brasil. Recebeu também diversos prêmios internacionais e, em 1982, pelo conjunto de sua obra (que era ainda bastante reduzida, com apenas seis títulos), recebeu a medalha “Hans Christian Andersen”, o mais prestigioso prêmio internacional do gênero. Foi traduzida para dezenove idiomas.

Para Silva (1994), Lygia tem a preocupação de oferecer ao leitor um modelo emancipatório e de provocar uma reflexão sobre hábitos e valores da nossa sociedade, o que é reforçado pela crítica social. É por esse motivo que nos propomos a desvelar tais aspectos implícitos na protagonista Raquel e demais personagens, em *A bolsa amarela*.

Em nossas análises, destacamos, no âmbito das categorias elencadas, o significado metafórico do imaginário infantil (animais e objetos falantes, amigos “inventados”), explorado pela autora para compor a trama narrativa.

Efetivamente, em suas obras, um simples nome ou objeto podem ter significados importantes para a constituição do sentido da obra como um todo. Para Piaget (2005), a linguagem do imaginário está bem próxima da criança, da sua compreensão das representações mentais a que se atribuem significados. Essas representações mentais podem ser palavras, números ou imagens.

Neste sentido, Sandroni (2011) enfatiza que a literatura infantil, ao trabalhar com essa linguagem simbólica, “dá à criança respostas a seus conflitos, possibilitando-lhe vivenciá-los em seu imaginário e com isso sugerindo soluções que a levarão ao amadurecimento psicológico” (SANDRONI, 2011,p.82) .

Desta forma, passaremos a comentar os aspectos que destacamos em nossas análises da obra em questão.

3.1 Abrindo a Bolsa Amarela: uma introdução

A obra de Lygia Bojunga Nunes permite aos leitores de seus livros fazerem diversas abordagens e interpretações, sempre levando em consideração os vários aspectos da vida em sociedade, uma vez que Lygia aborda em sua obra temas conflitantes na sociedade,

de maneira clara e simples, sem perder a originalidade, o que torna seus livros acessíveis para crianças e adultos, que se maravilham com eles.

Em *A bolsa amarela*, encontramos a história de uma menina de dez anos que possui uma relação conflituosa com a família. Logo no início da narrativa, Raquel, a protagonista, revela algo muito forte: “*Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades.*”(NUNES, 1993 p. 11)

O livro narra o conflito da criança consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela): a vontade de crescer, a vontade de ser garoto, e a vontade de se tornar escritora. A partir da situação apresentada, essa menina sensível e imaginativa nos conta o seu dia-a-dia, juntando o mundo criado por sua imaginação fértil e povoada de amigos secretos e fantasias. Ao tecer a própria história, a real e a sonhada, Raquel vai contrapondo à constelação familiar de pais, irmãos e primos, e os seres que ela inventa e que adquirem vida própria: os fabulosos galos Afonso e Terrível (vítimas de abusos de autoridade), um guarda-chuva-mulher, um alfinete de fralda, entre outros.

Como narradora de toda a trama, a menina expõe sempre o que pensa e discute o comportamento dos adultos quando estes lhe parecem incoerentes e falsos. Dessa forma, possibilita ao leitor compartilhar das visões dos fatos, originando-se daí novos conceitos que valorizam a verdade, a fantasia e o ludismo. Segundo Sandroni (2011), ao criar um mundo imaginário, povoado de personagens que se opõem aos que encontram no mundo real, Raquel atende a uma necessidade enorme de dar vida a personagens que a compreendam e que lhe sirvam de interlocutores. À falta de amigos verdadeiros, recria, em seu imaginário, outros amigos que surgem “acidentalmente” quando tem vontade de conversar ou de refletir sobre o mundo dos adultos.

A narrativa compõe-se de dez capítulos que se sucedem sem o compromisso com a ordem cronológica. Observamos isso, por exemplo, quando novos personagens são introduzidos na história através do galo Afonso. Este faz o tempo voltar atrás para contar a história de seu sobrinho Terrível e também da sombrinha quebrada, que fala uma língua muito complicada, cujo significado só o galo Afonso entende.

De modo geral, as personagens principais costumam ter suas histórias interrompidas pelo aparecimento de outras personagens, que acrescentam novos dados à narrativa principal. Assim:

Com a história-dentro-da-história, Lygia trabalha seu texto em dois planos: o

horizontal, em que se desenvolvem os fatos sequenciais vividos pelas diversas personagens, e o vertical, no qual a narrativa se volta para os problemas interiores de cada uma (SANDRONI, 2011, p.75)

É importante considerarmos o contexto em que este livro foi escrito: a ditadura militar dos anos setenta. Na obra, há muitas críticas ao regime, porém isso passou despercebido pelos censores que viam a Literatura Infantil como um gênero menor, sem importância, em termos políticos.

Contudo, *A bolsa amarela* é um livro bem político em alguns aspectos, segundo Silva (1994), a começar pelo o fato de Lygia incluir a figura masculina em suas reflexões (o galo Afonso), expondo suas dificuldades no desempenho das exigências sociais. Homem e mulher aqui são sujeitos que se confrontam com os papéis preestabelecidos: a narradora Raquel revela seu desejo de ser menino, mas aprende com o galo que essa alternativa não é tão vantajosa assim. E, fazendo mais do que as belas e tradicionais heroínas, ela parte e atualiza a sua busca: é uma viagem da imaginação, mas levada a termo e tendo como resultado novas conclusões e uma Raquel mais amadurecida.

É pelo conhecimento de que a realidade para as crianças está no plano da fantasia que permite ao texto de Lygia ter com elas uma total identificação. De acordo com Silva (1994), o recurso de atribuir características ou aspectos humanos a animais é recorrente em todos os seus livros, com exceção de *Corda Bamba*, e se apresenta não apenas em animais, mas também em objetos de uso cotidiano.

Os aspectos formais da obra de Lygia, abordados anteriormente, nos apontam indícios que a caracterizam como Literatura. As propostas ideológicas relacionadas à identidade feminina (da personagem Raquel) e os valores socioculturais abordados na obra em questão serão agora discutidos.

Existem no conto, é claro, outras questões observadas pela autora. As diferenças de classe social, a questão da beleza, as virtudes, o preconceito e muitas outras categorias imbricadas na construção de *A bolsa amarela* deveriam ter sido considerados. No entanto, para nós, saber como Lygia discute na literatura infanto-juvenil a contextualização dos valores se revelaram como mais pertinentes.

3.2 O papel da mulher na sociedade

A igualdade (ou desigualdade) dos sexos e a busca do autoconhecimento para a superação dos conflitos internos são temas presentes no conto aqui estudado. Identificamos,

na obra, o olhar atento da autora sobre a condição da mulher, uma vez que sutilmente a autora aborda diferentes estereótipos formados em torno da figura feminina e a posição que esta ocupa na sociedade. Além da representação do feminino apresentada por Lygia, ressaltamos ainda a discussão dos preconceitos que “tradicionalmente separam homem e mulher”. Podemos notar este posicionamento quando Raquel desabafa sobre as vantagens de ser menino:

- Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher. Ele me olhou bem sério. De repente riu:
- No duro?
- É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo o mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo o mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que - puxa vida! - vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento - então eu não vejo? - a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina. (NUNES, 1999, p.17)

Hasse e Salgueiro (2019), ao analisarem a obra *A Bolsa amarela*, discutem a problemática: Por que Raquel, a protagonista, quer ser homem? Os autores afirmam que a obra se trata de uma denúncia “referente às incessantes violências que as mulheres são submetidas, com o intuito de esvaziar não só a bolsa de Raquel, mas as demais “bolsas” de todas as garotas reprimidas”(HASSE e SALGUEIRO, 2019, p.256).

O desejo de ser menino indica, de maneira clara, as desvantagens sociais do gênero feminino, com menos direitos, menos autonomia, menos desafios, comparativamente ao masculino. Chamamos atenção para o fato de Raquel não ter voz, o que denuncia sua situação social, pois uma vez que sendo criança e mulher, desde sempre os lugares sociais já estão marcados, incluindo o jeito de agir até as brincadeiras

Sobre o contexto do silenciamento feminino, Spivak(2010) em sua obra *Pode um subalterno falar?* discorre sobre as muitas vozes “emudecidas”, inclusive, vozes femininas. Para a teórica indiana, a mulher se encontra numa posição subjacente devido aos problemas relacionados às questões de gênero. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino ainda está mais profundo na obscuridade" (SPIVAK, 2010 p.28). Neste cenário, Spivak (2010) afirma

que a mulher como subalterna não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir.

Contudo, a autora sustenta a ideia que o intelectual não pode deixar de cumprir sua função histórica e crítica. É, principalmente a mulher intelectual, que seu apelo final se dirige. A ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual.

Observamos que Lygia converge com essa visão proposta por Spivak (2010), ao denunciar o silêncio imposto à mulher, observamos o esforço e a importância com que a autora trata a necessidade de emancipação da mulher, pois ao querer ser escritora, isso nos sugere que a personagem tem consciência que pode escapar das imposições sociais através da escrita.

Quando Raquel descreve sua vontade de escrever, indica a possibilidade de reflexão e superação dos problemas causados por essa distinção de papéis que relega a mulher a atividades menores. De acordo com Lipovetsky (1998), na cultura contemporânea, a mulher não está limitada apenas a papéis familiares, ao contrário, na atualidade é o superinvestimento feminino nos papéis sociais da vida profissional e o interesse pelo trabalho, passarão a ser expectativas prioritárias da maioria das mulheres.

Segundo Williams (2003), quando um pesquisador se propõe a um método de análise literária no âmbito dos Estudos Culturais, este deve apresentar as interpretações, as alternativas históricas e os específicos valores contemporâneos pelos quais são elencados para o presente uma obra, um acervo ou a experiência de um sujeito em um determinado tempo e lugar, atentando para o que ele define como “estrutura do sentimento”, para a dificuldade da apreensão do que seria uma “sensação vivida”, da maneira como percebemos as combinações específicas de um modo de pensar e viver, próprios de um determinado tempo-espaço. Conforme Williams (2003), “a estrutura dos sentimentos expressa uma fase incipiente de mudanças na organização social. Sua existência é social, material e histórica” (WILLIAMS, 2003 p.57).

Através dessas estruturas de sentimentos, apontadas por Williams(2003), identificamos na escrita de Lygia, as manifestações emergentes de resistência e oposição às práticas e às ideologias hegemônicas vigentes na ordem social. Lembremos a descrição do autoritário sistema do galinheiro:

- Que legal, Rei. E você lutou?

Não. Foi só resolver lutar que eles me levaram de volta pro galinheiro. Então eu chamei as minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram: “Você é o nosso dono. Você é que resolve tudo pra gente.” Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir me perguntar: Eu posso? Você deixa?” E se eu respondia: “Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve como você achar melhor”, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter um dono mandando o dia inteiro: faz isso! faz aquilo! bota um ovo! pega uma minhoca! do que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho. (NUNES, 1999, p.32)

O trecho em questão ganha uma dimensão maior quando atentamos para a situação política da época em que a obra foi publicada, 1976, plena vigência do regime militar. Não podemos nos esquecer de que, para Raquel, escrever configura-se como rebeldia. A personagem oposta à Raquel é Terrível, que teve seu pensamento costurado e não consegue pensar de outra forma (uma alusão à censura política). É interessante observar como estão expressas as relações de poder e dominação presentes na literatura de Lygia. Identificamos, de forma recorrente, a construção do sujeito e a dificuldade que este encontra na sua representação social, de cidadão e feminino, bem como sua relação com o outro, pois de acordo com os pressupostos dos Estudos Culturais:

Os gêneros se manifestam através da distribuição desigual das responsabilidades na produção social da existência, alheia às vontades das pessoas, estabelecida pela sociedade que utiliza critérios sexistas, classistas e racistas. A sobrevivência no tocante ao sexo, classe e raça, uma vez que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma, dependerá do lugar que é atribuído socialmente a cada um a construção dos seres humanos se dá através da relação de uns com os outros. (IZQUIERDO, 1990, p. 199 apud HALL, 1997 p. 68)

Para Hall (1997), a ênfase na representação e o papel-chave da cultura na produção dos significados que permeiam as relações sociais levam, assim, a uma preocupação com a identificação. Para ele, esse conceito descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades. Segundo Woodward (2014), o conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, para explicar a forte

ativação dos desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos nos textos, imagens ou personagens apresentados. Diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos.

Um ponto destacado na obra por Sandroni (2011) é a forma como se trabalha a diferença dos sexos. Segundo a pesquisadora, abordagem do sexo feminino em paralelo com o masculino indica que o homem também enfrenta fórmulas comportamentais coercitivas, portanto, também sofre. Raquel quer as vantagens do sujeito masculino? Pois o Galo-Rei-Afonso não as quer. É muita responsabilidade. É muito poder acumulado em um só indivíduo.

Para Teresa Mendes (2020), a identidade das personagens, provenientes dos dois universos, descrevem a intenção crítica da autora. Para Mendes (2020), a fuga do galo que Raquel inventara, revela a não aceitação de normas instituídas por uma microestrutura social. No trecho: “Não quero mandar sozinho. Quero um galinheiro com mais galos! Quero galinhas mandando junto com os galos!”(NUNES, 1999, p,37), segundo a pesquisadora, estão sendo levantadas questões relacionadas com situações recorrentes da atualidade, pois: “de um lado está o domínio absoluto e secular do homem sobre a mulher e, por outro, a necessidade de uma distribuição igualitária do poder por ambos os sexos” (MENDES, 2020, p.48)

No entanto, dentre as personagens criadas por Raquel, destacamos uma última que nos chama a atenção para a questão da mulher ainda estar em foco: a guarda-chuva. Diferente de Raquel, esta personagem deseja, com orgulho, pertencer ao gênero feminino e quer “ser pequena toda a vida” (NUNES, 1999, p. 52). Essa atitude faz Raquel pensar e questionar-se sobre o que está certo e errado.

Contudo, se trata de uma guarda-chuva ferrugenta cheia de defeitos “que não tem nome, não tem fim de história, não abre, não funciona?” (NUNES, 1999, 57). Porém o fato de não ser útil, não a faz descartável. A própria Raquel a valoriza pela sua subjetiva existência: “Tão bonitinha que eu acabei pensando: “Bom, paciência. Em vez dela servir de guarda-chuva, agora serve pra gente gostar de olhar.” (NUNES, 1999, 57). Na realidade, a personagem guarda-chuva, feminina por opção, deixa claro a essência de Raquel e contribui efetivamente para aceitação da mesma como mulher:

– Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher?
E ele respondeu: mulher

O homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda – chuva homem não gosta de usar. Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar (NUNES, 1999 p. 48).

E por que não se aceitar como criança também?

Por que é que você não queria ser grande, hem?

O Afonso foi logo respondendo:

- Porque ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca pra experimentar crescer: só pra ver se era mesmo verdade: se quando a gente crescia a vontade de brincar sumia. Mas ela tinha medo de arriscar. Até que um dia tomou coragem e experimentou. E sabe que ela curtiu demais?

- Claro que tinha que curtir!

Quando a gente é grande pode tudo, resolve tudo.

- Nada disso. Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada que ver com a outra: ela podia muito bem ser grande, e ela podia muito bem continuar brincando.(NUNES, 1999 p. 50)

Observamos, no entanto, que no conjunto de significações construído por Raquel não está apenas a identidade, conforme viemos afirmando, está presente também a subjetividade. Para Woodward (2014), subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, de acordo com a autora:

O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem somos. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos como uma identidade (WOODWARD, 2014, p. 56).

Na concepção de Sandroni (2011), na qual também concordamos, a bolsa amarela é o inconsciente de Raquel, onde seus três desejos (o desejo de crescer, de ser homem e de escrever) são reprimidos até que ela própria, trabalhando-os através das histórias que inventa, ou seja, no processo de criação, supera-os e atinge a compreensão de si mesma e a aceitação do outro.

3.2 O modelo familiar e o lugar da criança.

Lygia Bojunga Nunes mostra peculiaridades importantes em sua obra. Nelas, a

autora deixa claro sua intimidade com os critérios e exigências essenciais de produção da literatura infantil, nos mais diversos aspectos, como o tema, a linguagem, a presença concomitante da realidade e da fantasia, além de outros. Observamos, em Lygia, a função essencial e básica da literatura infantil, não de educar, nem de ensinar, mas de recriar, ou seja, criar algo de novo. Assim, pode liberar, naqueles que lêem suas obras, forças que podem levá-los a atitudes construtivas de sua mente e do próprio caráter.

Em *A bolsa amarela*, Lygia levanta temas bastante complicados na vida social: o modelo patriarcal de família, no qual há existência de atribuições pré-estabelecidas para as pessoas. Na obra em análise, meninas devem ser recatadas para casar e meninos podem ser aventureiros. Por conseguinte, a questão da criança mais nova que nasce “fora do tempo”, ou seja, que não era esperada e nasce com vários anos de diferença dos outros irmãos. Nesse caso, um “acidente” dá vida à criança (menina), que deve seguir as normas vigentes da família e do lugar social a qual pertence.

Sobre o papel desempenhado pela criança nesse núcleo social da família, destacamos como Raquel enfrenta o descaso da família, que acredita que essa criança não compreende nada do mundo do adulto, relegando-a a um segundo plano. Ao escrever para um amigo imaginário, chamado André, a menina relata parte de seus problemas familiares, como sempre escutar os irmãos dizerem que ela havia nascido fora de hora, nasceu “de araque”, num momento em que a mãe deveria descansar por já ter trabalhado muito na vida:

Querido André

Quando eu nasci, minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo o mundo já é bem grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: “A Raquel nasceu de araque. “A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe já não tinha mais condições de ter filhos.”

Tô sobrando, André. Já nasci sobrando. É ou não é? Um dia perguntei pra elas: “Por que é que a mamãe não tinha mais condições de ter filho?” Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar direito três filhos, quanto mais quatro (NUNES, 1999, p.11).

Lygia aborda esse tema numa linguagem acessível e rica, denuncia o autoritarismo e a opressão que permeia essa relação, mostrando que Raquel, enquanto criança, não lhe é permitido o direito de ser ela mesma, ou de ter a sua privacidade. Ela se

queixa a seu amigo imaginário:

Não adianta, André: gente grande não entende a gente. E então é melhor eu nem te escrever mais [...] Eles não entendem essas coisas, acham que é infantil, não levam a sério. Eu tenho que achar depressa um lugar pra esconder as três: se tem coisa que eu não quero mais é ver gente grande rindo de mim. (NUNES, 1999, p.17, 22).

Vemos aqui que sua família a ridiculariza, lêem seus escritos, chamam de mentira seu mundo imaginário, desejam-na obediente e dócil, em vez de criativa e questionadora. Raquel não é compreendida pelo fato de que os adultos têm sempre o costume de achar que criança não entende o que está acontecendo à sua volta: “Outro dia eu perguntei: o que é que tá acontecendo que toda hora tem briga? Sabe o que é que eles falaram? Que não era assunto pra criança.”(NUNES, 1999,p.19).

O almoço na casa da tia Brunilda mostra o quanto a criança, por vezes, é oprimida pelos adultos e é obrigada a fazer o que não quer, só para satisfazê-los:

- Raquel, canta pro tio Júlio e pra tia Brunilda aquele versinho inglês que você aprendeu na escola. É tão bonitinho. [...]
- Não me lembro direito.
- Canta assim mesmo. Eu tava com vontade de tudo, menos de cantar [...]
- Agora dança aquela dancinha que outro dia você dançou lá em casa. Ficaram todos me olhando. Esperando. Olhei meu pai pra ver se ele me salvava. Mas ele mandou recado de olho dizendo: “dança logo, menina!” (NUNES, 1999, p.59).

É visível a vontade que ela sente de ser grande e estar no mesmo nível dos adultos. Ela cobra atenção dos pais e dos irmãos, mas “eles dizem que não têm tempo, mas ficam vendo televisão” (NUNES, 1999, p.11). Por isso ela inventa esse André, menino-personagem e confidente.

Aqui percebemos uma característica muito forte nas obras de Lygia Bojunga Nunes, a exploração do imaginário na elaboração e resolução dos conflitos da personagem. Segundo Mendes (2020), ao recorrer ao imaginário para criar um universo que nada tem a ver com o seu, Raquel configura um lugar onde não há espaço para machismos irracionais e intoleráveis (por isso, o galo foge do galinheiro porque “achava que era galinha demais para um galo só”(p. 19)), nem para brigas absurdas e sem motivo (por isso, o galo de briga foge quando se apercebe que é “besteira morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar”(p. 103)).

Esse fazer artístico relacionando-se a conflitos, diz muito sobre o que Williams (2003) aponta como uma questão da experiência emocional e reflexiva. Segundo ele, a experiência de ordem emocional particulariza aquelas compartilhadas por determinado grupo social, enquanto que a reflexiva, em suas relações de sujeitos com as estruturas institucionais. A visão de mundo, a ideologia e a consciência são marcadas pelo sentimento que proporcionam significados vividos e sentidos ativamente, levando-se em conta que as suas relações e crenças formais ou sistemáticas são variáveis, inclusive historicamente, em relação a vários aspectos.

Sendo assim, na vontade de conversar ou de refletir sobre o mundo dos adultos e não ter amigos verdadeiros para isso, Raquel encontra num universo simbólico e significativo outros amigos que vão surgindo e compartilhando com ela experiências e conselhos durante a narrativa. À proporção que isso ocorre, Raquel é convencida do que “realmente é importante na vida e consegue, a partir desses exemplos, libertar-se dos receios e das frustrações que a atormentam e a aprisionam”(MENDES, 2020, p.43).

No caso da abordagem que aqui estamos propondo, baseado nas representações culturais, levamos em conta as formações discursivas para o exame dos artefatos literários. Estes são vistos e compreendidos como histórias que procuram explicar o mundo e fazem-no de forma sistemática, que busca surpreender os pares clássicos da cultura ocidental, tais como homem/mulher, preto/branco, realidade/aparência entre outros, distinguindo o que Lygia escreve daquilo que ela quer (re)significar.

De acordo com Hall (1997), ao examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado, pois só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós podemos ser posicionados em seu interior. O fato de analisarmos essa concepção de cultura reproduzida, comunicada e vivenciada, estamos presenciando com a personagem Raquel, a vida de tantas outras crianças do mundo real, que são reprimidas, não entendidas e acabam por se trancarem em “grandes bolsas amarelas”. “Umam conseguem chegar à liberdade, pois ainda há aquelas que têm acesa a fantasia; outras infelizmente, permanecem trancadas por toda uma vida”(SILVA, 1994 p.31).

A bolsa, portanto, tem um papel significativo, pois é nela que a vontade de ser homem (em reação à condição da mulher em sociedade), é mantida e guardada juntamente com a vontade de ser escritora, para que não causem constrangimento à menina. É

interessante perceber como tudo o que a bolsa contém representa algo importante para a constituição e amadurecimento de Raquel, servindo para auxiliá-la no ritual de passagem de fase infantil para a fase mais madura e consciente.

É neste momento, no último capítulo da narrativa, que o rito de passagem fica bem marcado, pois Raquel faz duas pipas com o que sobrou das vontades que eram de ser grande e ser menino que o alfinete estourou, e vai à praia soltá-las. Ali, Raquel descobre que não precisa ser garoto para soltar pipa e deixa que as vontades de crescer e ser garoto voem para bem longe. Todo esse processo de amadurecimento é recompensado com o reconhecimento de Raquel no seu meio familiar, pois como ela mesmo disse:

Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as minhas vontades deram pra emagrecer. Emagreceram, emagreceram, até que um dia pensei: daqui a pouco elas vão sumir. (NUNES, 1999, p. 97)

Finalmente Raquel consegue ser reconhecida por sua família e deixa de lado o mundo da imaginação, para viver no mundo da realidade social a que todos os seres humanos estão sujeitos, visto que não podemos sair quebrando todas as convenções sociais. Com o seu amadurecimento, Raquel consegue equilibrar os sistemas principais que “controlam” sua personalidade e identidade, estando preparada para assumir seu papel feminino no contexto social e familiar.

É importante ressaltar que a narrativa de Lygia adota a perspectiva da criança, problematizando angústias e problemas existenciais na infância frente ao mundo adulto. Raquel evidencia a ideia de família como sociedade patriarcal logo no primeiro capítulo, quando se vê obrigada a reprimir suas vontades porque elas contrastam com as ideias dos adultos. Os privilégios masculinos descritos pela personagem e o claro exemplo da irmã que espera por um marido que a sustente, denuncia o modelo social em que a mesma vivia:

Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada. Imagina que outro dia ela me disse: "Eu sou tão bonita que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade." (NUNES, 1984, p. 14)

No plano dos valores morais, comportamentais básicos, atribuídos a atitudes de respeito e a noção do certo/errado, a família de Raquel é representada pela superficialidade e hipocrisia. No jantar na casa tia Brunilda, todos os membros da família tentam agradar a tia rica, para esta, em contrapartida, os presentear. Eles mudam o comportamento e fingem o que não são quando estão na presença da parente rica.

Por isso, fica claro a intencionalidade crítica de Lygia e seu compromisso em demonstrar a importância da família e a influência que ela exerce sobre a criança e sua vida em sociedade. Sobre o papel importante da família na formação do ser humano, Crepaldi (2017) afirma:

A família representa o alicerce para que o indivíduo construa uma boa estrutura social, pois é dentro do espaço familiar que a criança determina os primeiros relacionamentos, que depois abrangerá a escola e por fim a sociedade. Por isso, a participação da família na vida da criança é de suma importância, é ela que servirá de modelo de relacionamentos para que, mais tarde, ela se relacione com outras pessoas. (CREPALDI, 2017 p. 6)

As transformações sociais sugeridas por Lygia, na época em que o livro foi escrito, sobre as mesmas funções para a mulher e o homem nas relações familiares, continuam sendo evocadas hoje. As mudanças no modelo familiar também.

A família nuclear que gira em torno do pai, mãe e dos filhos coexiste ao lado da família composta por apenas um dos membros paternos, ao lado de uma família homossexual com filhos adotivos, ou sem filhos, e ao lado da família composta por apenas os filhos e outros membros que não são necessariamente os pais. Para Prado(1981):

A família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da História e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar. É uma instituição que continua a ser um referencial para as pessoas, embora alguns valores tenham mudado e as relações entre seus membros variem, mediante circunstâncias sociais, culturais, econômicas, dentre outras (PRADO, 1981, p.12).

Quando Raquel vai à Casa dos Consertos e se depara com um cotidiano diferente do dela, a autora nos chama a atenção para o fato que é possível termos uma sociedade mais justa e igualitária, já que ela é a base de uma sociedade, conforme citamos acima. Na loja de consertos, a família vivia sem distinção de trabalho ou hierarquia. Sem chefe familiar, todos tinham direitos iguais e deveres iguais:

- Por que é que ele [o pai] tá cozinhando e tua mãe tá soldando panela?
— Porque ela hoje já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocado e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo.
— Quem é que resolve as coisas? Quem é o chefe?
— Chefe? — É, o chefe da casa. Quem é? Teu pai ou teu avô?
— Mas pra que que precisa de chefe? (NUNES, 1999 p.99).

No momento em que nossa protagonista conhece a configuração da Casa dos Consertos, ela passa a refletir não somente sobre a conduta da sua família, mas também sobre seu próprio comportamento. Para Raquel, a Casa dos Consertos simboliza a família que a menina idealizava, e “consertou” o relacionamento conflituoso de sua casa. Na realidade, as atitudes da família dela não mudaram, mas, sim, a forma como a personagem-narradora passou a ver as coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa, reafirmamos aqui, foi investigar como se constituem as representações dos valores socioculturais, configurados nas personagens das narrativas infanto-juvenis, tendo como corpus a obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, e como base teórica a perspectiva dos Estudos Culturais.

A análise qualitativa, viabilizada pela análise literária da narrativa como técnica

de pesquisa (MYNAIO, 2013), permitiu compreender o objeto de estudo desta pesquisa, a partir de das seguintes etapas de investigação: leitura e observação dos elementos da narrativa, categorização dos campos de valores socioculturais selecionados pela obra, seguido da análise e interpretação literária. Etapas estas que foram orientados pelo método de trabalho dos Estudos Culturais apontados por Raymond Williams (2003), Baptista (2009) e Mynaio (2013):

Em nossa abordagem metodológica, consideramos uma perspectiva teórica que apresentasse objetivos afins com as respectivas abordagens do texto literário de Lygia Bojunga Nunes, uma vez que essa forma de compreensão da literatura pressupõe questões relacionadas ao engajamento social da autora e ao contexto sócio-político, cultural e histórico da obra.

Portanto, foi necessário, a realização de uma investigação a respeito dos caminhos percorridos em busca de uma identidade. Bem como da análise dos aspectos sociais e históricos que contribuíram para a formação de Lygia como autora e a construção do gênero infanto-juvenil ao qual se propôs a criar, como também ao estudo e revisitação de críticas literárias sobre a obra.

Em se tratando dos valores socioculturais e éticos/morais, conforme viemos nos referindo ao longo da pesquisa, presentes na literatura infanto-juvenil, é preciso respeitar e compreender suas especificidades, a fim de que as conclusões apresentadas nesta pesquisa possam ser consideradas em outras análises. Nesta pesquisa, buscamos trabalhar a tríplice relação do leitor infanto-juvenil com os valores socioculturais, tendo como pano de fundo a produção cultural a ele dirigida.

No intuito de identificar elementos que pudessem auxiliar na análise da diversidade de temas que põem em discussão as questões da cultura, por meio das imagens construídas no plano das figuras de linguagem e da textualidade nas produções literárias infanto-juvenis, desenvolvemos nossa pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo alicerçou teoricamente o estudo sobre valores éticos-morais presentes na sociedade, especificamente na escola, com um referencial bibliográfico relevante. Este referencial contribuiu para contextualizarmos historicamente o conceito de valores morais. As teorias trabalhadas permitiram ampliar a discussão envolta no tema proposto, como, igualmente, permitiram enxergar os elementos que mereciam ser analisados e interpretados.

Sobretudo, foi no segundo e terceiro capítulos que os objetivos específicos deste estudo assim como o problema que o norteou, puderam ser compreendidos, já que as

interpretações e inferências realizadas foram confrontadas com as teorias evidenciadas nos capítulos anteriores, o que ocorreu por meio da análise de categorias, estas determinadas pelo campo de valores socioculturais que a obra *A Bolsa amarela*, selecionou, refletiu e transformou (BAPTISTA, 2009). Os resultados alcançados com a pesquisa realizada permitem alguns apontamentos, conforme descritos a seguir.

Quando a inquietação da pesquisa, nos propomos a compreender como os contos e suas representações, seguidas de importantes significados, se dão para a criança, uma vez que tal interação pode legitimar lugares de mérito ou demérito com seus pares e refletir em sua fase adulta. Aqui ficou evidenciado que leitura literária como compreensão do mundo, através da ficção, proporciona uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. O que a ficção lhe mostra é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. (ZILBERMAN, 2012)

Pra nós ficou a compreensão de que não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados pelo escritor; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha perdas e ganhos.

Percebemos que é por intermédio de uma consciência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral. Portanto, reforçamos a importância que a literatura pode desempenhar para os seres em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, que “atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização” (COELHO, 2012, p.173).

Com efeito, a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver. Por isso, o diálogo feito com a literatura suscita a possibilidade de avaliações dos valores postos em sociedade.

Ao realizarmos um estudo sobre Lygia Bojunga Nunes e a contextualização das análises do conto *A Bolsa amarela*, a fim de identificar valores refletidos nessa literatura, percebemos que, ao recriar a realidade social em que o leitor está inserido, Lygia também representa o cotidiano deste e lhe permite refletir sobre os assuntos de estrutura mais

complexa. Contudo, observamos que a intenção é direcioná-lo para a vida.

Na literatura infanto-juvenil de Lygia, foram identificados importantes elementos, contudo para nós, destacaram-se: o engajamento social da literatura da autora, e como ela utiliza-se dos contos para promover denúncias acerca dos problemas sociais que enfrentam infância e adolescência neste país. E outra importante inclinação por parte de Lygia é como ela faz uso do lúdico para tratar tais temas tão difíceis e complexos para o público e faixa etária de idade a qual se dirige, nas palavras de Sandroni (2011):

A narrativa de Lygia Bojunga Nunes lida com o problema da autoridade, deslocando-se para a perspectiva da própria criança. Ela assume como seus, de forma extremamente sensível, as angústias e os problemas existenciais da infância frente ao adulto que se crê dono de todas as verdades.

Ela, sendo a narradora direta ou indireta de todas as histórias, expõe sempre o que pensa e discute os comportamentos sociais que lhe parecem falsos e absurdos, dando possibilidade ao surgimento de novos conceitos que valorizam a verdade, a fantasia, o lúdico e os caminhos da liberdade endereçadores do conhecimento de si mesma e do mundo. (SANDRONI, 2011, p.110)

Em nossa análise, a fantasia, embora não seja um privilégio do livro infantil, encontra neste lugar de destaque. De um lado, porque estimula o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Porém, em Lygia:

O fantástico não se manifesta através de seres com poderes sobrenaturais (fadas, bruxas, monstros etc.) nem de objetos mágicos, mas da invenção humana, da capacidade de olhar para dentro de si mesma e de lá, através da fantasia, da imaginação, vencer o medo, as angústias e resolver os problemas reais. (SANDRONI, 2011, p.128)

Sobre as personagens, foi possível entender a construção simbólica feita pela autora para demonstrar as muitas identidades de Raquel para lidar com seus conflitos e valores, conforme descreve Mendes (2020):

A Guarda-chuva que quis nascer mulher, o desejo ambíguo de crescer e ser pequena, o Alfinete da fralda que é a representação da infância, a única personagem que permanece com Raquel ao final da obra, o galo Afonso que luta por suas ideias revolucionárias e por isso foge do galinheiro, o galo terrível que, ao ter o pensamento costurado, só pensava em brigar numa alusão à própria Raquel, cuja a família desejava costurar seu pensamento para se comportar sempre como uma menina obediente. (MENDES, 2020, p.33)

As personagens tematizam a condição da criança, determinando o lugar que a fantasia desempenha em sua vida e representando o relacionamento com os adultos.

Ao finalizar, então, este estudo, o nosso entendimento se pauta na seguinte reflexão no que se refere à literatura infanto-juvenil: é atribuída a ela uma função social que a torna imprescindível, portanto, assumindo uma missão formadora que tem como objetivo segundo Zilberman (2012), inculcar na criança certos valores, sejam eles de natureza social ou ética, não cabendo neste momento investigar se estes valores são convenientes à sociedade (vale dizer, conformativos), propicia também a adoção de comportamentos socialmente preferidos, que se estendem desde a adoção de boas maneiras até o estímulo a uma atividade de questionamento das bases de organização da sociedade.

Com efeito, a criança, através da história que lê ou que lhe é narrada, faz uso dos seus valores e das suas emoções para tomar decisões relativamente a uma determinada situação da história, num momento de tensão, de conflito, de medo, ou a colocar-se no lugar do outro através das personagens, sentindo-se identificada com as mesmas.

Dito isto, nossos olhares se voltam mais uma vez para a escola, por ser essa um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária. Entendemos que escola e literatura, enquanto instituições compartilham do mesmo aspecto: a formação integral do indivíduo ao qual se dirigem. A escola, neste processo, possui um duplo papel, de introduzir a criança na vida adulta e transformar a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante. A literatura, por sua vez, é levada a realizar sua função formadora, voltada para a cultura, conhecimento do mundo e “construção da palavra que nos humaniza”, na qual o leitor infanto-juvenil experimenta a realidade criada pela fantasia do escritor. (COSSON, 2018)

No entanto, não podemos ignorar a problemática da missão pedagógica que foi confiada ao gênero infanto-juvenil desde os seus primeiros escritos. Zilberman(2012) nos alerta para o perigo de sujeitar a “arte literária ao ensino didático, ou à transmissão de regras comportamentais sem contexto ou sentido, conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses da criança e do jovem” (ZILBERMAN, 2012 P.16).

Concordamos com a autora, quando esta fala na mudança de rumos e opções que

o professor deverá fazer para que a literatura infantil atinja o estatuto de arte literária e se distancie de sua origem comprometida com a pedagogia. De acordo com Zilberman (2012), o modelo emancipatório existente na literatura de Bojunga, quando mediado de forma neutra pela escola possibilita espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Embora a escola não seja o único espaço que atua significativamente na formação do indivíduo, não há dúvidas de que ela é o espaço por excelência onde há possibilidades de serem vivenciadas, de modo intencional e sistemático, maneiras positivas de interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: a pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AKKARI, Abdeljalil. & SANTIAGO, Mylene Cristina. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação em Questão**, vol. 38, n. 24, mai./ago. 2010, p. 9-33. Natal. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4025/3292>. Acesso em 27/07/2021

ANTUNES, Celso. **A prática dos quatro pilares da Educação na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2010

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. LODI, Lucia Helena. *et al.* **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade /** Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

ARGÜELLO, Zandra Elisa. Dialogando com crianças sobre gênero através das literaturas infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6961/000537801.pdf> . Acesso em 02/06/2020.

BAPTISTA, Maria Manuel. ESTUDOS CULTURAIS: O quê e o como da investigação. **Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement**, nº spécial, 2009, p. 451-461. Disponível em http://ppg.fumec.br/ecc/wpcontent/uploads/2017/06/MariaManuelBaptista_estudosculturais.pdf Acesso em 16 Dez 2020.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BUSATTO, Cléo. **Contar & encantar: pequenos segredos da narrativa.** Rio de Janeiro:Vozes, 2003.

BRANDÃO, Adelino. **A presença dos irmãos Grimm na literatura infantil e no folclore brasileiro.** São Paulo: IBRASA, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais: Ética, v. 8. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2IyRvI6> Acesso em: 23/08/2020.

CANEN, Ana. **O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** Comunicação

e Política. Rio de Janeiro-RJ, v.25, n.2, p.91-107, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237591283> O multiculturalismo e seus dilemas i mplicacoes na educacao. Acesso em 27/07/2021.

CANDAU, Vera Maria. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria(Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. 3ª. ed. SãoPaulo: Quiron,1984/ 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo, Ática, 1985

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012

COLASANTI, Marina. **Em busca do mapa da mina: pensando em formação de leitores** . Rio de Janeiro: Record, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018..

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Tradução Leite, S. C. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte. N. 23 (maio/ago. 2003), p. 36-61. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/129321> Acesso em 02/06/2020.

COSTA, Marta Morais da. **Teoria da Literatura II**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.A

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. **Revista brasileira de educação**. UNESPAR. (2017). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf Acesso em 26/09/2021.

DARNTON. Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução: Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez.Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

GOTLIB, Nádía Battella.**Teoria do conto**. 11 . ed. São Paulo Ática, 1990.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Média: nascimento do Ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **Das necessidades humanas aos direitos: ensaio de sociologia e filosofia do direito.** 2ª. Ed. Belo Horizonte. Ed Del Rey, 2009.

HOFBAUER, Andreas. **Entre olhares antropológicos e perspectivas dos estudos culturais e pós-coloniais: consensos e dissensos no trato das diferenças.** Antropolítica. Niterói, RJ n. 27, p. 99-130, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41458/23603>. Acesso em 15/02/2021.

HALL, Stuart. **Estudos culturais e seus legados teóricos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, jul./dez.1997.

HALL, Stuart; WOODWARD Kathryn. **Identidade e Diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD Kathryn, (Org.). 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HASSE, Jéssica. SALGUEIRO, Wilbert. Por que querer ser homem? Uma leitura de A bolsa amarela (1976), de Lygia Bojunga Nunes. **Revista Eletrônica Vitória**, n. 36, 2019/2 p. 254-268.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed., São Paulo, Atlas.2003

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget.** São Paulo: Summus, 1992, p 47-63.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crises de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LOCKE, John. **Um ensaio sobre a compreensão humana.** Nova York: Oxford University Press.1986

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade em busca de valores.** Org: MORIN, Edgar. 1998

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MENDES, Mariza Bianconcini Teixeira . **Em busca dos contos perdidos.** O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP-Imprensa Oficial, 2000.

MENDES, Teresa. **Literatura infantojuvenil: leituras e perspectivas.** Teresa Mendes (Organizadora). Cotia, São Paulo: Editora Cajuína, 2020. Volume II. 172 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2013.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética.** Tradução Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela.** 10. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. Editora: Oxford Clarendon Press ; Oxford ; New York : Oxford University Press, 1989.

PIAGET, Jean. **O Juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932

PIAGET, Jean. **Inteligência e afetividade.** Tradução Maria Sol Dorin. Buenos Aires:Aique, 2005. (Original de 1954).

PINEZI, Ana Keila Mosca. **Infanticídio indígena, relativismo cultural e direitos humanos: elementos para reflexão.** *Aurora*, v.8: 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/3862/2526>. Acesso em 15/12/2020.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRIGOGINE, Ilya. Institut du managem. 1998. Disponível em: <https://reader.wook.pt/?mode=preview&sample=89235-0-BS&ru=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fa-sociedade-em-busca-de-valores-edgar-morin%2F89235&bu=https%3A%2F%2Fwww.wook.pt%2Flivro%2Fa-sociedade-em-busca-de-valores-edgar-morin%2F89235%3Fadd-to-cart%3D1> Acesso em 15/08/2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. Ed .São Paulo, Atlas, 1999.

SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga: as reações reno-vadas.**2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura.** 8. ed. Coimbra: Livraria Almeida, 2007

SILVA, Vera Maria Tietzmann. (org). **Nas malhas da rede narrativa: estudos sobre Lygia Bojunga Nunes.** Goiânia: Câne Editorial, 1994

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo** . Tradução Denise. Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SAID, Edward. "Dignidade e solidariedade". Al-Ahram Weekly. **Carré Rouge**, nº 26, outubro de 2003. Disponível em : <http://carre-rouge.org>. Acesso em 10/09/2020.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

VIANA, Nildo. **Os valores da sociedade Moderna**. Brasília, Thesaurus, 2007.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. México, Fundo da Cultura e Economia, 1944. V.I

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

