



TRAVESSIAS DO IMAGINÁRIO E DA FANTASIA NA INFORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL PARA O PROFESSOR-LEITOR-NARRADOR

Crossings of imaginary and fantasy in the teacher training: The importance of children's literature for the teacher-reader-narrator

Tânia de Miranda SANTOS¹

Universidade da Amazônia (FIBRA)

Marcos Valério Lima REIS²

Universidade da Amazônia (FIBRA)

RESUMO: A literatura infantil faz-se um rico instrumento de acesso ao imaginário e de incentivo à leitura, sobretudo por sua capacidade simbólica de abarcar questões existenciais e sociais presentes na leitura de mundo, contribuindo para a formação de subjetividades. Contudo, por muitas vezes é rotulado como um campo inferiorizado ou infantilizado, não se reconhecendo a potencialidade da linguagem por meio da fantasia, principalmente no que se refere aos adultos, em que neste trabalho refere-se aos professores. A partir de reflexões durante a disciplina “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa” na graduação do curso de Licenciaturas em Letras, inserida no contexto amazônico, o presente trabalho objetivou discutir acerca da importância da literatura infantil na formação docente, ressaltando no contexto amazônico, enquanto instrumento constitutivo, identitário e de incentivo e conexão à formação leitora. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo como embasamento teórico o pensamento de teóricos que versam sobre a literatura infantil, a fantasia, o imaginário amazônico e a importância da leitura para a formação do professor-leitor-contador de histórias e do potencial sujeito-leitor. A nível de ilustrar o estudo aborda metáforas referentes à formação identitária que a leitura pode trazer, utilizou-se a obra “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, enfatizando o caráter da tradição oral enquanto representação da memória popular. Por conseguinte, o estudo evidenciou que a literatura infantil contribui para uma formação docente mais humanizada e sensível para o ensino de futuros leitores críticos e conscientes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Fantasia; Imaginário; Infância; Literatura infantil.

¹ Psicóloga; Especialista em Desenvolvimento Infantil e em Leitura, Literatura Infantil e Contação de História; Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: taniademirandas@gmail.com

² Doutor em Comunicação, Linguagens e Cultura; Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: marcosvaleriores@gmail.com



ABSTRACT: Children's literature is a rich instrument for accessing the imagination and encouraging reading, especially due to its symbolic capacity to encompass existential and social issues present in reading of the world, contributing to the formation of subjectivities. However, it is often labeled as an inferior or infantilized field, not recognizing the potential of language through fantasy, especially with regard to adults, in which in this study refers to teachers. Based on reflections during the subject “Methodology of Teaching the Portuguese Language” during the graduation course in Literature, inserted in the Amazonian context, the present work aimed to discuss the importance of children's literature in teacher training, highlighting the Amazonian context, as a constitutive, identity and incentive instrument and connection to reading training. To this end, a qualitative bibliographical research was carried out, having as a theoretical basis the thoughts of theorists who deal with children's literature, fantasy, the Amazonian imaginary and the importance of reading for the training of the teacher-reader-storyteller and the potential reader student. In order to illustrate the study, addressing metaphors referring to the identity formation that reading can bring, it used the literary work “A história das crianças que plantaram um rio”, written by Daniel da Rocha Leite, emphasizing the character of oral tradition as a representation of popular memory. Therefore, the study showed that children's literature contributes to more humanized and sensitive teacher training for teaching future critical and conscious readers.

KEYWORDS: Teacher training; Fantasy; Imaginary; Infancy; Children's literature.

INTRODUÇÃO

“- Eu gosto tanto de ler... O senhor nem sabe. Eu vivo as histórias dos livros” (LEITE, 2013, p. 5). É com essa passagem que o autor paraense Daniel da Rocha Leite inicia seu livro infantil intitulado “A história das crianças que plantaram um rio”, publicado no ano de 2013. Contudo, essa fala não é do autor nem de um trecho da narrativa, mas de um menino de Soure, da Ilha do Marajó, no Pará. Isto é, o autor dedica o livro ao menino, enfatizando na dedicatória: “Este meu mundo teu. Uma nossa história de rios, gentes e esperanças” (LEITE, 2013, p. 5), supondo uma história de experiências compartilhadas em vivências amazônicas cotidianas que compõem o imaginário - este termo sendo referido sob perspectiva de Paes Loureiro (2015), que alude a “poética do imaginário” como uma teogonia do cotidiano contato com a natureza que reverbera nas relações sociais.

Nesse sentido, da mesma forma em que o autor considerou o interesse da criança e por consequência contribuindo no incentivo de sua formação leitora, faz-se uma analogia com o papel do professor nesse campo, sobretudo um professor-leitor e, ainda, um professor-leitor-contador de histórias.

Embora a navegação veloz e excessiva característica da atualidade, as histórias infantis mantêm sua sobrevivência, acompanhando novas reflexões e releituras - como



em relação aos contos de fadas - consoante seu tempo, mas permeado de questões existenciais da condição humana. Nesse sentido, as histórias infantis tornam-se imperiosos referenciais de efeitos emocionais e constitutivos através da fantasia que direciona à fruição, expressão e elaboração de questões subjetivas, sobretudo das crianças, que encontram amparo às suas ansiedades na identificação com tais tramas e que lhe são oferecidas possibilidades de soluções em que, identificada com o herói da história, a criança embarca junto ao personagem em uma jornada que contribui à sua constituição subjetiva (BETTELHEIM, 2002).

Ainda, no que se refere a tal jornada constitutiva em relação à formação da criança, CORSO e CORSO (2006) remetem ao fato de que a mesma é narrada para que exista, ou seja, é investida sobretudo emocionalmente por seus cuidadores, em que o discurso ficcional do outro contribui para sua formação e senso de si e do mundo, uma vez que também as histórias “são como exemplos, metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade” (CORSO; CORSO, 2006, p. 303).

CORSO e CORSO (2006) refletem que, de fato, não há quantidade de histórias necessárias para se constituir um sujeito, contudo, ao considerar problemas que se compõe na presença de pais demasiadamente silenciosos, como deprimidos, a subjetividade do filho ou da filha, ao não entrar em uma cadeia discursiva, pode ser prejudicada de sua riqueza; empobrecida. Na contemporaneidade, observa-se um esvaimento da vivência da arte de narrar (SILVA, 2017), diante de um excesso de estímulos e informações cotidianas, em que se sobressai um discurso predominantemente patológico da infância, e que reflete nos comportamentos, em que os cuidadores - inclui-se também os adultos que acompanham a criança em outros ambientes, como o escolar - precisam atentar para não silenciar o sujeito em formação.

Diante desse cenário, o interesse do presente trabalho deu-se a partir de discussões presentes na disciplina “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa” na graduação do curso de Licenciatura em Letras, considerando o exercício no contexto amazônico, em que se refletiu na formação docente para além de aspectos somente pedagógicos, moralizantes ou corretivos, e sim de maneiras de conexão para, de fato, possibilitar a fruição, incentivar o prazer à leitura e facilitar o aprendizado, iniciando na graduação ou, ainda, em experiências prévias ao estudo formal, resgatando memórias individuais e coletivas na relação com a leitura e a literatura. DRESCH e LEBDEFF (2010) delineiam sobre o sujeito leitor no curso superior, em que a relação que os



discentes mantêm com a leitura é mister na formação profissional, haja vista ser uma questão de letramento desde sua educação básica, sendo importante refletir as experiências de vida interligadas.

Nesse sentido, o trabalho em questão objetivou discutir acerca da importância da literatura infantil na formação docente, sobretudo no contexto amazônico, investigando sob perspectiva da transmissão oral em que, para formar leitores, é essencial que o professor seja, sobretudo, também um leitor, e por tabela, um contador de histórias em seu sentido mais amplo, e esteja consciente do potencial da narrativa oral como disseminadora de saberes.

Para mais, a fim de que se possibilite tais reflexões, optou-se por embasar o estudo em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, tendo como pressupostos o pensamento de teóricos e de documentos que versam sobre a literatura infantil, a fantasia, o imaginário amazônico e a importância da leitura para a formação do professor-leitor e do potencial sujeito-leitor. Ainda, a nível de ilustrar o estudo e abordar metáforas referentes à identificação que a leitura pode trazer, utilizou-se a obra “A história das crianças que plantaram um rio”, de Daniel da Rocha Leite, em que a narrativa suscita memórias do autor a partir da indagação de uma criança.

Em sua estrutura, o trabalho apresenta à priori uma breve contextualização acerca da tradição oral e da literatura infantil, seguido dos conceitos de fantasia e do imaginário que permeiam essa literatura, ressaltando em contexto amazônico, sendo ilustrado pela obra literária mencionada anteriormente, e que se faz ponte para refletir uma formação de professor-leitor-narrador.

Por conseguinte, o estudo evidenciou que a literatura infantil contribui para uma formação docente mais humanizada e sensível para o ensino de futuros leitores, ofertando uma formação integral ao sujeito-leitor, uma vez que, conforme COELHO (2000), o desenvolvimento do senso de si e do mundo constrói-se pela palavra, em que a literatura infantil faz-se um potencial ponto de partida, e que para tanto é preciso docentes conscientes dessas potencialidades.

1. “Eu vivo as histórias dos livros”: entre a tradição oral e a literatura infantil

No que diz respeito ao ato de contar histórias, apesar de não haver um consenso sobre suas origens, considera-se, enquanto registros originários, sua



linguagem por meio da arte rupestre, da roda ao entorno da fogueira, da música, da dança, do teatro, dos rituais, dos mitos. Frente a uma imensa diversidade de leituras, BENJAMIN (1994) conceitua a narrativa enquanto uma forma artesanal de comunicação, cujo progresso deu-se em meio artesão, entre camponeses e marujos trocando histórias de suas experiências na cidade e nas viagens.

Em vistas a tal concepção de tradição oral, considera-se haver na humanidade uma espécie de predisposição à narrativa, no sentido de narrar acontecimentos de suas vivências e em atribuir significados à vida. A voz, dessa forma, tornou-se uma forma de expor e interpretar sobre as relações humanas e o meio em que se insere, compartilhando a humanidade por meio da narrativa, ampliando seus sentidos pessoais, sociais e culturais (SIMÕES; FARIAS, 2017).

Os mitos, assim como as lendas, por muito tempo foram instrumentos da humanidade para pensar as questões da existência e do mundo, transmitindo sabedoria acumulada por gerações, tecendo questionamentos em uma lógica enquanto percepções de mundo e de si (CORSO; CORSO, 2011).

Consoante a Lévi-Strauss (2012), “o mito faz parte da língua, é pela palavra que o conhecemos, ele pertence ao discurso” (p. 224), ou seja, o mito também constitui-se de narrativa oral, sendo de difícil consenso, diante dos diversos sentidos atribuídos. Para mais, o caráter universal do mito deve-se à história nele contada, uma vez que, para Lévi-Strauss (2012), “o mito é uma linguagem (...) que trabalha num nível muito elevado, no qual o sentido consegue, por assim dizer, descolar do fundamento linguístico no qual inicialmente rodou” (p. 225). Ou seja, tais narrativas atravessando tempo e gerações de uma maneira atemporal, e corroborando ao pensamento de Benjamin (1994) em que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo” (p. 205).

Outrossim, Loureiro (2015) apresenta uma relação entre o mito e o poético, em que o primeiro expressa a poética das coletividades humanas em seu relato de narrativa idealizada, enquanto que o poético “mitifica as palavras e os sentimentos, no ato de torná-los poetizados” (p. 88), e que ambos são alicerces da cultura, contextualizando também a Amazônia, em que tais campos, interligados à natureza, expressam um papel histórico complementar da memória popular.

Vale ressaltar que, diferente do folclore enquanto fenômeno internacional, o contexto brasileiro possui especificidades, contornando-se de danças, festas, lendas,



jogos e personagens nacionais, advindos de influências indígenas, portuguesas e africanas, isto é, uma diversidade de culturas fusionadas (PROPP, 2017). E, ainda, nas narrativas amazônicas, predominam as origens indígenas, valorizando elementos da natureza (CARRASCO, 2009). MUNDURUKU (2008) salienta a importância das influências e da literatura indígena no que se refere à memória do repertório tradicional e de manter vivas culturas ancestrais.

CARRASCO (2009) aponta que o fato da autoria dessas narrativas ser indeterminada, contribui para a preservação e renovação das mesmas, ou seja, acompanhando as transformações sociais, mantendo sua expressão viva por meio das narrativas orais em ambientes sociais, como os familiares, em que LEMOS (2017) relaciona a um sentimento de continuidade e de proximidade, mesmo com novos modos de interação e compartilhamento, adequado a transmissão oral aos novos instrumentos tecnológicos das histórias.

Ademais, assim como os mitos utilizados principalmente nas sociedades antigas para elaborar diversas questões e de significação da história, o impacto da ficção no público infantil também ocorre dessa maneira (CORSO e CORSO, 2006). As histórias provocam e incentivam o imaginário, a curiosidade, a identificação com a trama e com a personagem e apresentam o mundo e suas adversidades, assim como saídas possíveis de enfrentamento e soluções aos problemas vivenciados pela crianças (ABRAMOVICH, 1997).

Convém mencionar que, as histórias nem sempre foram direcionadas especificamente ao público infantil, desconsiderando-o em detrimento aos adultos (ARIÈS, 1981). BENJAMIN (1936/1994) compara os contos de fadas a um primeiro conselheiro das crianças, pois ofertava ajuda em emergências constitutivas das mesmas, sendo inaugural na humanidade e ainda sobrevive na narrativa. No Brasil, o gênero da literatura infantil constitui-se a partir da vertente pedagógica e moralizante, sob prisma da educação como elevação social em uma época ufanista, em que a posteriori, com a obra lobatiana, iniciou-se de fato a literatura infantil brasileira que considerava a voz narrativa do público infantil, e contextualizando também em seus regionalismos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Outrossim, CORSO E CORSO (2006) salientam que o modo como a história chega ao sujeito, em que momento, local e por quem lhe foi apresentada, faz-se significativo, reafirmando o pensamento de ABRAMOVICH (1997) em enfatizar o



momento do primeiro contato com uma narrativa, seja por via da oralidade, com contos de fadas ou histórias inventadas, seja por livros, trechos bíblicos, poemas.

CORSO E CORSO (2006) pontuam que, por operar através de um diálogo inconsciente através da história e ainda que não haja um “adulto narrador” próximo como um familiar, a criança irá buscar as histórias de outras formas, como nos livros, na televisão, na escola. Nesse sentido, tem-se a literatura infantil como um “agente formador” (COELHO, 2000, p. 18), ou seja, para além da formação leitora formal, uma formação humana, com ampliação do olhar de si e do mundo em que se vive.

2 “Uma nossa história de rios, gentes e esperanças”: atravessamentos das narrativas infantis na formação do professor-leitor-narrador

2.1 Atravessamentos da fantasia

Em geral, o homem é percebido como racional no senso comum e que apenas por vezes é tomado pela fantasia, sem considerar seus atravessamentos. Entretanto, a ótica psicanalítica toma a direção contrária ao denotar que, na verdade, o homem sonha a maior parte do tempo, em seus devaneios e, por vezes, acorda, ou seja, a fantasia ocupa um lugar maior do que se admite e permeia diversos sentidos. Para mais, no intuito de um escape da realidade, sempre que possível se utiliza de fantasias emprestadas, como as que se lê ou assiste, ou fatos do dia estruturam sonhos e devaneios (CORSO; CORSO, 2011).

Dessa forma, constata-se um universo primordiais desejos, lembranças, recordações, fantasias que tendem a se reconstruir mesmo na subjetividade do adulto; um infantil de caráter atemporal e singular a cada sujeito, para além do tempo da infância cronológica (ZAVARONI; VIANA; CELES, 2007).

Conforme CORSO E CORSO (2006), devido no senso comum a fantasia tida somente como uma via de escape ou de consolo, dificilmente considera-se em sua outra perspectiva e função: a de constituir, de moldar, a partir também das histórias que se cria com base em outras, em que a experiência artística permite a ampliação da imaginação e questionamentos sobre a realidade pessoal e coletiva.

As fantasias compartilhadas apresentam-se desde os mitos e ficção de uma época, podendo se pensar também nos artistas com o público, os pais com os filhos ao



contar histórias para eles, ou mesmo os professores com seus alunos, como no estudo em questão. O compartilhamento de fantasias ajuda na constituição da própria identidade, e estas fantasias coletivas dão pistas sobre os próprios receios e angústias. E, ainda: “Conscientes desse poder da fantasia, as ditaduras baniram boa parte dos artistas e suas obras, pois um rebanho que não sonha não transcende as cercas que o encarceram” (CORSO; CORSO, 2011, s.p.), isto é, sua capacidade de fruição, criação e singularidade, muitas vezes suscitadas pelas narrativas na oralidade ou pela leitura.

NASIO (2007) compara o fenômeno da fantasia a uma fábula interior, que por vezes interfere na realidade, haja vista que se vê a realidade como deseja, enxergando nos outros a projeção de si mesmo. A narrativa do adulto, na discursivização da vida, retrata também a história de uma criança ideal e não somente real (Maia-Vasconcelos, 2016), em que o adulto pode rememorar traços de sua própria infância.

COSTA (2016) salienta que o narrador, no sentido de ser aquele quem conta histórias, incorpora os personagens apropriando-se da narrativa, reconhecendo-a em si, haja vista que a narrativa compartilha memória pessoal e coletiva, presentificando um fato recordado, criando uma interseção entre a realidade e ficção, e organizando através da palavra. De acordo com PROPP (2017), quem narra acrescentará sua influência individual à narrativa, da forma que se é escutado e reproduzido, atribuindo um papel significativo à sua personalidade.

Além de uma forma de prazer, BETTELHEIM (2002) acentua que contar histórias a um público infantil contém a função de amparar em suas angústias ao antecipar o medo do que poderão enfrentar, ajudar em nomeação de sentimentos e pensamentos, abrir mais espaço à fantasia, pensamento crítico e soluções criativas - em que elas mesmas possam chegar a tais conclusões, mediada por um “adulto narrativo” e que valoriza as experiências internas da criança, personificadas em contos.

No que se concerne às narrativas infantis, Maia-Vasconcelos (2016) ressalta que “ora, nós precisaremos narrativas infantis como sendo narrativas contadas por crianças, histórias narradas pelas mesmas; ora, histórias contadas para elas por algum adulto presente; ora, histórias universais criadas para o público infantil em geral” (p. 587), isto é, sejam histórias reais das próprias vidas ou histórias que se pautam na ficção, mas que também não deixam de trazer sua realidade, compartilhando transmissões narrativas.

Para BETTELHEIM (2002), o objetivo de contar histórias também se constitui



na experiência da fruição do conto, conforme a linguagem do sujeito. Ao fugir de tal intencionalidade de enriquecimento da experiência, os contos tornam-se apenas admonitórios ou moralizantes, didáticos, dificultando o acesso à subjetividade e, por consequência, da identificação e de possíveis transformações.

CORSO e CORSO (2006) ratificam tal perspectiva ao assinalar que a ficção não se debruça em mensagens diretas nem em rotulações, possibilitando diferentes leituras e aplicabilidades conforme as necessidades demandadas, em que as crianças constroem as próprias metáforas e que, por facilitar um distanciamento da realidade concreta, fornece um aproveitamento lúdico do conto (GUTFREIND, 2020). Considerar essa ficção no campo da arte, em que a racionalização vem em segundo plano, difere-se de uma educação alienante que censura as infâncias dos conflitos e questionamentos sobre a vida, sobre o contexto social ao redor (CORSO E CORSO, 2006).

2.2 Atravessamentos do imaginário

Na obra literária infantil “A história das crianças que plantaram um rio”, escrita por Daniel da Rocha Leite e ilustrada por Maciste Costa, conta-se a história de um menino que narra o tempo de si que também é do tempo dos rios, um menino-rio e um rio-menino, e reflete uma narrativa de memórias do autor, individual e coletiva, permeada por rios, travessias, trazidas também na oralidade da figura da avó-narradora, imersos em afeto e experiência ribeirinha compartilhada. Para lhe ensinar a conversar com o rio, a avó narra ao neto a história de meninos e meninas que, ao se deparar com o sumiço do rio que havia sido levado embora, fizeram sementes das gotas d’água da chuva, semeando um novo rio e, assim, uma nova história.

Consoante a COSTA e CAMELO (2017), a literatura produzida na Amazônia, em comparação à literatura geral, ainda é de menor visualização mesmo pelos habitantes da região. As paisagens terrestres ou fluviais amazônicas representam o cotidiano, sua relação com a natureza e embasam o imaginário que inspira criações literárias, como na obra mencionada, em que o narrador remonta em forma de metáfora à “imersão nas águas da memória” (COSTA; CAMELO, 2017, p. 51), em um rio personificado e que se apresenta como atemporal, haja vista que “embora tenham a mesma essência, adulto e criança imaginam e sonham com diferentes perspectivas do rio” (COSTA; CAMELO, 2017, p. 53).



Considerando a memória como preservadora de tradições e identidades, COSTA e CAMELO (2017) analisam a figura da avó do menino, de conhecimento ancestral, e com quem o menino aprende a relacionar-se com o rio, ao conectar o neto com elementos da natureza, suscitando sua paixão pela mesma. Para BELO e OLIVEIRA (2020), são as pessoas mais velhas que, por meio da tradição oral, carregam vivência de elo com o passado e as lendas, os mitos, transitando entre o real e o imaginário, conectando-se aos seres encantados dos rios e das matas, que compõem o imaginário amazônico.

Pelo compartilhamento afetivo dos mitos de criação, amplia-se o potencial criativo infantil ao adquirir um conjunto de saberes culturais, em que “são os modos de narrar e o lúdico destas histórias que fecundam o universo onírico” (BELO; OLIVEIRA, 2020, p. 58) a qual a narrativa permite o leitor dialogar com o onírico, em que a memória e a voz do narrador constituem-se de elementos simbólicos sob uma linguagem poética, em que BELO e OLIVEIRA (2020) aludem a magia do rio como poética do imaginário, e enfatizam o ato de narrar e de brincar presentes na obra, envolvendo práticas culturais associadas ao ambiente, ocorrendo as brincadeiras no rio, e com a criança tendo sua representação como sujeito ativo, e em que a narrativa atribui as sementes de chuva, isto é, de vida, àquelas que plantaram o rio.

O autor inicia o livro já brincando com a apresentação dos responsáveis: “Daniel da Rocha Leite sonhou as palavras e escreveu (...) Maciste Costa sonhou as imagens e ilustrou” (LEITE, 2013, p. 3), o que ambienta o leitor ao campo onírico que se inserirá na narrativa. FREUD (2010) ao exemplificar casos clínicos com sonhos com conteúdo de contos de fadas, pontua os efeitos e a importância dessas narrativas ficcionais na vida psíquica, de modo que afirma a conversão de tais histórias em recordações da própria infância do sujeito, frequentemente apresentado nos sonhos seus elementos e acontecimentos.

GUTFREIND (2020) relaciona conto e sonho ao observar que estes utilizam os mesmos recursos e conteúdos, e que histórias podem ter essa função desencadeante de sonhos, propiciando possibilidade de narrar histórias novas por esse cenário onírico, e que o relato dos sonhos possibilita diversas significações. Na história, por se tratar de um real-imaginário amazônico e registrado de memórias sobretudo afetivas, a sensação de sonho mistura-se com a realidade.

Ainda, BETTELHEIM (2002) relaciona o final de uma história com o despertar



de um sonho após o retorno do herói do mundo de fantasias, em que, dessa forma, os contos “devolvem” o sujeito à realidade de uma maneira reasseguradora, mais confiante, haja vista que, ao anunciar o “Era uma vez” no início dos contos, simboliza uma outra dimensão que não a realidade concreta, ou de tempos longínquos, em que uma verdade escondida será revelada em seus cenários distantes. Através de imagens e ações que os contos representam estados internos da mente, e os que ouvem a história não esquecem da imagem e do sentimento de estar a explorar cenários em que se situam o conto (BETTELHEIM, 2002), descrevendo, dessa forma, um registro da memória, como na obra de Leite (2013) mergulha-se nos rios do tempo e da memória.

FREUD (1908/2015) menciona o fantasiar infantil enquanto correspondente à criação literária, mostrando como a criação artística pode suscitar diversas manifestações psíquicas em seus contempladores, acentuando também que a reorganização do mundo e dos afetos da criança acontece por meio do brincar, fazendo uma distinção ao fantasiar devido ao fato do primeiro apoiar-se a instrumentos tateáveis e situações externas na brincadeira, porquanto no mundo imaginário os objetos da realidade somente ofertariam prazer através do jogo da fantasia. Na história apontada, o menino brinca com o rio, evidenciando uma característica identitária ribeirinha, bem como o autor também brinca com a palavra.

Para WINNICOTT (1975), o brincar é o desenvolvimento desses conceitos, e que nesse ato o sujeito frui sua liberdade de criação, de comunicação, manifestando sua criatividade, no sentido de relacionar-se ao viver, consequentemente descobrindo seu eu e compartilhando de experiência cultural e, dessa forma, aprendendo através do lúdico.

Comparando à palavra do poeta que cria uma outra realidade com elementos em que a realidade concreta não dispõe por limitar-se, às crianças também criam uma maneira diferente do uso da linguagem em seu brincar mediado pela mesma, em que as palavras podem ser usadas como um brinquedo, jogando com as palavras, ampliando seus sentidos, produzindo metáforas, cortando cadeias linguísticas (SOBRAL e VIANA, 2014), em que se pode aludir à parte final da história, no plantio das sementes de chuva para formar o rio.

LOUREIRO (2015) acentua que a contribuição amazônica para a cultura de modo geral sobretudo brasileira dá-se principalmente por meio das produções socioculturais advindas do imaginário social que se refere à “poética do imaginário”, a partir da cosmologia indígena a qual as narrativas remontam a um mundo universal



constituído pelo natural e o sobrenatural, em uma espécie de real-imaginário, atravessado por um cotidiano contato com a natureza, influenciando nas relações sociais. MUNDURUKU (2008) enfatiza a exemplo da literatura indígena possibilitar o acesso de memórias culturais e de conhecimentos ancestrais de transmissão oral e presentificá-las também por meio da palavra escrita - tradição do colonizador -, que vem sendo reivindicada pelos povos indígenas em seu espaço de voz por direito. Dessa forma, também se pode trazer a reflexão ao cenário da população amazônica em geral.

MUNDURUKU (2017) adverte sobre o cânone na educação, como nas universidades, cujo currículo ainda se embasa predominantemente em autores brasileiros com visões indianistas e indigenistas. Nesse sentido, GINZBURG (2012) atenta para àquele que narra, uma vez que corre o risco de se ater à ótica limitada, isto é, o contexto da memória pode vir distorcido, fragmentado, dissociado de questões sociais. Por isso a literatura precisa ter espaço de quem ocupa o lugar de fala daquele contexto, e pensada em um cânone dinâmico, em que a literatura amazônica, por exemplo, tem suas especificidades, bem como a literatura indígena, que se constitui de diferentes imaginários. Imaginário, ainda, coletivo, transmitido por narrativas.

Tecendo considerações acerca da conceituação de literatura brasileira de expressão amazônica proposta por Paulo Nunes (apud FERNANDES, 2004), em vez de literatura amazônica ou mesmo literatura paraense, FERNANDES (2004) ressalta a terminologia da identidade, que traz a esfera de um discurso coletivo, isto é, no âmbito da alteridade, em que, para o autor, geralmente é atribuída do Outro para Nós, não se tratando de uma auto-designação, e que limita a possibilidade do novo, da integração, da criação literária. Destarte, o autor considera melhor o conceito de identificação enquanto processo do que de identidade enquanto produto. Contudo, para além de uma rotulação do termo, considera-se importante refletir sob quais circunstâncias o discurso identitário se produz, e por quem, a saber:

Basta o narrador viver e conviver, através da narração, com a realidade anunciada, o que destitui a narrativa do seu sentido ideológico mais canhestro: a questão da autoria pouco importa em face do modo como a narrativa é construída, isto é, pouco importa a certidão de nascimento do autor porque sua ascendência, seu lugar de enunciação, se objetiva no modo de sua narração, de construir sua relação entre o local e o universal, de montar cenários e paisagens na narrativa. (FERNANDES, 2004, p. 115).



Ou seja, é fundamental que o narrador saia de uma posição de olhar colonizador e de detentor do saber, e permita-se assumir um lugar de escuta, sobretudo em relação ao seu público, propiciando espaço, na contação de histórias, para o compartilhamento de opiniões e de sentimentos, reconhecendo e valorizando os diferentes saberes culturais, contribuindo para a transmissão e enriquecimento de significados da narrativa.

2.3 Travessias do professor-leitor-narrador

Em um período em que a prática de ensino dos educadores contempla uma memorização mecânica, FREIRE (1989) revoluciona a educação ao interligar a linguagem e a realidade, inserindo o texto em contexto, ao compartilhar sobre seu processo de compreensão de leitura para além da palavra escrita a partir da prática, ou seja, da atividade das relações com o mundo desde a infância e por meio disso a leitura se tem continuidade, apresentando as origens de seu ato de ler, de suas “primeiras leituras”. Para mais, aponta-se que o ato de ler não se resume à decodificação da palavra ou da linguagem escrita, e que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, em que linguagem e realidade relacionam-se de forma dinâmica (Freire, 1989).

Ainda, FREIRE (1989) traz o elemento da curiosidade como fundamental para então à posteriori apresentar a leitura da palavra, que nem sempre seria da “palavramundo” no processo de escolarização. Sendo assim, enquanto professor, buscava a leitura não pelo meio tradicional do ensino escrito puro, mas sim os conceitos da língua portuguesa associadas à curiosidade em um aprendizado dinâmico e ativo, com a construção não somente da descrição, mas também da significação, que vai para além do controle do número de páginas a serem lidos, com análise e experiência. Para Coelho (2000), o livro infantil é compreendido como uma “mensagem” entre um autor-adulto e um leitor-criança, em que, nesse contexto de compartilhar e adquirir experiência, o ato de ler ou de ouvir se transforma em um ato de aprendizagem.

No âmbito da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere sobre os educadores elaborarem atividades para o desenvolvimento da leitura e da oralidade de forma lúdica, como através da contação de histórias e oferecer uma diversidade de gêneros narrativos literários, valorizando os textos “em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2019, p. 97). Dessa



forma, também remete a importância da literatura ao potencial sujeito leitor, cujas habilidades e competências ressaltam desenvolver a identificação e interpretação dos diversos gêneros textuais, personagens e função social, bem como o incentivo à socialização no compartilhamento de suas leituras. Ainda, GOMES (2021) observa uma suposição de revisão da atitude docente na nova BNCC, colocando o professor enquanto mediador, que propiciaria auxílio e orientação aos discentes em um processo de ensino-aprendizagem ativo e, por consequência, autoral, por parte destes.

No eixo da oralidade, a BNCC prevê-se trabalhar aspectos para além dos linguísticos, como também a tonalidade da fala, os gestos e expressões corporais, aludindo aos eventos interativos de contação de histórias, por exemplo (BRASIL, 2019). Nesse sentido, o corpo também sendo valorizado enquanto narrativa, pois também registra o texto, repetindo os atos em um tempo que não dá ordem física, manifestando-se em uma performance, fazendo da memória uma metáfora da cultura (COSTA, 2016). Mesmo que uma história seja materializada, algo escapa, em que, como nas artes efêmeras da dança ou do teatro, alicerça-se na relação com o outro como um espelho, em que as histórias dão forma em um corpo que narra (MEDEIROS; MORAES, 2016). Tais noções são válidas para além de um contador de histórias em caráter artístico e profissional, isto é, também refletem um sujeito que narra histórias, cotidianas ou reproduzidas, de si.

Conforme Documento Curricular do Estado do Pará (DCE PA), no campo de Saberes e Práticas de Língua Portuguesa e suas Literaturas, o documento destaca a literatura brasileira produzida na Amazônia, em que sua inserção no currículo escolar é permeado de um debate de ausências e de resistências, inclusive a falta de consenso em sua denominação pode denunciar a falta de reconhecimento na Educação Básica, mas que se faz crucial sua identidade enquanto literatura brasileira, sob um caráter global (SEDUC, 2021). Ainda, o DCE PA visa trazer esta literatura enquanto centro das discussões nos espaços escolares, sugerindo aulas dialogadas e reflexivas, fortalecendo a identidade literária, história e social da Amazônia ao questionar uma perspectiva limitante de universalidade colonizadora e etnocêntrica.

No que se refere a produção de narrativas na formação continuada de professores, faz-se relevante considerar que as narrativas como fundamentais ao desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que direcionam o sujeito no resgate de aspectos de sua própria história de vida e voltar para si de forma reflexiva, como da



trajetória docente na vida escolar e na carreira. A partir desse movimento, possibilita ao sujeito ressignificar seu eu pessoal e seu eu profissional, incluindo sua prática e atuação, em que o professor narrador utiliza tais saberes a favor da educação ao reconstruir suas próprias experiências, individual e coletivamente (SANTOS; WIRZBICK; BONOTTO, 2020).

Em consonância a tal pensamento, DRESCH e LEBEDEFF (2020) observam que, no ambiente universitário, os sujeitos refletem suas experiências de leitura, questionando o trabalho feito no âmbito escolar em relação à sua formação, e muitos começam a compreender as obras estudadas na escola somente no curso superior. Ainda que se perceba a dificuldade na leitura no curso superior, faz-se um caminho para a conscientização e uma construção de olhar crítico à formação profissional, suscitando transformações.

O professor-narrador, portanto, seria aquele que ao narrar o mundo aos seres que nele acabaram de chegar, valendo-se, sobretudo, das experiências comunicáveis, legitimaria sua atitude docente pelo exercício de sua responsabilidade e autoridade” (GOMES, 2021, p. 157).

BRITO (2015) relaciona o professor leitor a um “propagandista de livros” (p. 20), no sentido de não esconder sua admiração por uma obra ou autor, nem negar sua emoção, e que sua voz e seu corpo compõem um gesto performático, em que o professor intérprete sensibilizará seus alunos diante da obra em questão, envolvendo-os, apresentando diversas opções de livros - da escola, dos alunos e dos seus, contribuindo para a diversificação.

GIRARDELLO (2018) relaciona o contar histórias como um jogo, uma brincadeira em parceria, um diálogo que para se criar diversas narrativas, é fundamental que haja uma escuta atenta do outro e que a criança participe das construções, selecionado o que permanece ou não em seus relatos de histórias fictícias ou do cotidiano.

Ao brincar com as histórias e os contadores, retomando a capacidade narrativa relacional, os contos de modo geral, através das metáforas, apesar de trazerem histórias também da ordem do horror, dentro deste deixam de ser ameaças. Possibilita-se recontar, escutar novamente, reviver suas próprias histórias para que consiga fazer suas construções, contar, expressar, elaborar e aprender (GUTFREIND, 2020). O narrador,



quando possível, possa propor situações de interação com o público sobre a leitura da história contada, trocando também outras indicações, considerando também dentro do ambiente escolar, em todas as disciplinas, contribuindo com estratégias de comunicação, e em que a interdisciplinaridade faz-se favorável no incentivo da leitura e do conhecimento.

Leva-se em consideração também a responsabilização da criança pela história a qual quer contar, na escolha de diferentes linguagens, como ritmos, gestos, ênfases, do narrar. Nisso, com a corporeidade desempenhando um lugar fundamental na experiência infantil; registra-se a presença do corpo na linguagem, manifestado nos ondulares da voz e na movimentação das mãos, tanto na fala quanto na escrita, em que mesmo sem ainda a leitura ou escrita, a brincadeira de faz-de-conta, por exemplo, configura-se como um tipo de criação de histórias, dado que na infância normalmente inventam-se enredos ou participam destes de outros, apreendendo visões de mundo (GIRARDELLO, 2018).

BRITO (2015) assinala que, através de seu diálogo poético-literário, o professor leitor não analisará um livro ou trecho de texto literário de forma fria e distante como alguns críticos literários ou autores de livros didáticos, mas sim possibilitará o compartilhamento de impressões dos alunos sobre uma leitura, expressando-se através da oralidade, e em que os alunos poderão relacionar a literatura e a vida. Por meio desta, inclusive, o professor leitor torna-se como um parceiro do escritor, ao propiciar leituras em voz alta da voz latente do escritor, em que o professor leitor, como um multiplicador da leitura, media a interação dos alunos com os livros, causando identificação, para além de um ensino de leitura somente para desenvolvimento de habilidades e competências gramaticais e racionais, mas sim a literatura como expressão artística de criadores que expressam questões de seu tempo, de sua geração (BRITO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou refletir acerca da literatura infantil na formação docente, uma vez que, para que se contribua à formação leitora dos alunos, é importante que o professor seja leitor e, por consequência, narrador, refletindo sobre suas próprias experiências com relação à leitura, tomando por consciência social e política a área



educacional, para ressignificá-la e propiciar transformações sociais a partir da sala de aula.

A literatura infantil, revertida da fantasia e do imaginário, contribui para uma formação humana integral, e é preciso que o adulto responsável, a saber, o professor em questão, seja um profissional sensível e consciente de seus efeitos, e também se aproprie em fruição à leitura e incentive esse prazer ao alunado. Dessa forma, o professor conseguirá selecionar obras literárias conforme também a linguagem e realidade de seus alunos, como as especificidades e valorização do ensino-aprendizagem em contexto amazônico, e tecer reflexões sociais que os jovens possam se identificar conhecer diferentes realidades.

Ao se tratar de ficção, a racionalização deve vir em segundo plano, pois o lugar é outro, no campo da arte, com a função de fornecer histórias de qualidade, em que todos precisam de fantasia como um escape para suportar a vida comum e ofertar conteúdo para devaneio, imaginário e brincadeiras compartilhadas, bem como a capacidade de criar, questionar, uma saída para que certas verdades sociais se coloquem e que permitam identificação.

Ademais, evidenciou-se que a expressão e elaboração de fantasias configura um potencial senso de pertencimento e acolhimento às angústias da criança, e uma escuta atenta e sem acusações faz-se crucial para esse processo, ao passo que se compartilha experiências e possibilita a elaboração dos conflitos atravessados na vida humana. Mesmo na atualidade fragmentada e veloz, a tradição oral permanece viva e dinâmica, sobretudo nos espaços escolares, e que as histórias são influenciadas por quem as narra, e se faz fundamental que o narrador esteja aberto à escuta e compartilhamento de diversos saberes, constituindo experiências individuais e coletivas, ampliando significações e com respeito e valorização às diferenças.

Vale ressaltar que esse trabalho abordou sobre o narrador ou contador de histórias não em seu aspecto profissional do ofício, mas sim do ato de contar ou narrar histórias, presentes na humanidade. Diante disso, o professor-leitor-narrador incentiva leituras de mundo e de textos, e atribui um papel ativo ao potencial sujeito-leitor. Ainda, de forma que a relação entre ambos ao estarem inseridos no cenário amazônico propicie a fluidez do ensino-aprendizagem como nos rios, atravessando tempo e espaço, alcançando novos leitores - no campo literário e no mundo -, ocupando novos espaços.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BELO, G. S.; OLIVEIRA, A. S. “A história das crianças que plantaram um rio”: a representação da infância na literatura infantojuvenil de Daniel da Rocha Leite. **Revista Crioula** - Literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens, n. 25, p. 47-64, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/170330/162277>. Acesso em: 04 jan. 2025.

BENJAMIN, W. **O narrador** (1936). In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise nos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRITO, C. M. C. A. **Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários**. 2015. 206 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7699?locale=pt_BR. Acesso em: 04 jan. 2025.

CARRASCO, W. **Lendas e Fábulas do Folclore Brasileiro**, v. 1, 1. ed. São Paulo: Manole, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, J. G. **Identidade e cultura amazônica em obras da literatura infantojuvenil**. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2016.

COSTA, L. A. M.; CAMELO, M. A. C. A história das crianças que plantaram um rio: a personificação do rio em uma história de águas e sonhos. **Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA**, p. 49-61, 2017.

DRESCH, M.; LEBEDEFF, T. B. **Memórias de leitura, subjetividades e a formação do professor leitor**. In: IX Encontro CELSUL Palhoça, 2010, Santa Catarina. Anais... Santa Catarina: UNISUL. Disponível em: <https://curt.link/aMyir>. Acesso em: 04 jan.



2025.

FERNANDES, J. G. S. Literatura brasileira de expressão amazônica, literatura da amazônia ou literatura amazônica?. **Revista da Pós-Graduação em Letras - UFPB**, João Pessoa, v. 6, n. 2/1, p. 111-116, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/9540/5188>. Acesso em: 04 jan. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREUD, S. **O escritor e a fantasia (1908)**. In: *O delírio e os sonhos na gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 8, 2015.

FREUD, S. **Sonhos com material de contos de fadas (1913)**. In: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“o caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GIRARDELLO, G. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, 2018. Disponível em: <https://curtlink.com/K7TaYLG>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GOMES, S. S. O professor-narrador: autoridade e responsabilidade como estratégia docente. **Revista Cena**, Porto Alegre, v. 34, p. 152-162, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/110486>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GUTFREIND, C. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na clínica e na escola [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Artmed, 2020. E-pub.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira – história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITE, D. R. **A história das crianças que plantaram um rio**. 1. ed. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

LEMOS, M. **O brando eco da terra: uma análise performática da narração oral profissional**. Dissertação (Mestrado em Antropologia – Culturas Visuais) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2017, 115f.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 584-602, 2016. Disponível em:



<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3008/1947>. Acesso em: 04 jan. 2025.

MEDEIROS, F.; MORAES, T. **Soprado pelo vento para chamar passarinhos e esticar horizontes**. In: *Contaçõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2016.

MUNDURUKU, D. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade (2008)**. Disponível em: <https://curt.link/yGCmu>. Acesso em: 04 jan. 2025.

NASIO, J-D. **A fantasia: o prazer de ler Lacan**. Trad. André Telles e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

PROPP, V. A natureza do folclore. Trad. Edson Soares Martins e Newton de Castro Pontes. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 1, p. 260-273, 2017.

SANTOS, R. M.; WIRZBICKI, S. M.; BONOTTO, D. L. **As narrativas na formação continuada de professores: uma ferramenta reflexiva da prática docente**. In: I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências – SSAPEC, 2020, Centro Largo. Anais... Centro Largo: UFFS. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14681/9715>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**, v. II, Belém: SEDUC-PA, 2021. 522 p. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

SILVA, K. **A arte de narrar experiências**. In: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Org.). *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. p. 119-128.

SIMÕES, M.; FARIAS, C. As narrativas orais e o imaginário das crianças ribeirinhas. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 55, p. 109-128, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/28244/pdf_1. Acesso em: 04 jan. 2025.

SOBRAL, P.; VIANA, T. A fala criativa das crianças e os efeitos poéticos: recortes a partir da clínica psicanalítica com crianças. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v19n3/a04v19n3.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

WINNICOTT, D. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

ZAVARONI, D.; VIANA, T.; CELES, L. A constituição do infantil na obra de Freud. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 65-70, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a08v12n1.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.