

A LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DA INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES DO DIALOGISMO BAKHTINIANO

DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.10.1-7>

Carla Salomé Margarida de Souza
Universidade Estadual de Goiás - UEG/UnU-Inhumas, Goiás-Brasil
c.salome@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3063-6785>

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Universidade Estadual de Goiás, Instituto de Ciências Humanas, Goiás-Brasil
marlenebfreis@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2213-7281>

Jorge Lucas Marcelo dos Santos (*In memoriam*)
Universidade Estadual de Goiás, Goiás-Brasil
jorgelucasletras@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9723-4326>

RESUMO: Com este artigo, objetivamos considerar, com base na concepção bakhtiniana de linguagem, literatura e dialogismo, o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), para discutir as relações entre o aspecto dialógico presente no texto literário e a construção do imaginário social da inclusão. De abordagem qualitativa, primeiramente, buscamos construtos teóricos em autores, como: Abramovich (1997), Silveira (2012), Faraco (2006), Bakhtin (2006; 2008; 2018), Barros (2003), entre outros; depois, aplicamos os conceitos mobilizados anteriormente ao texto literário de Ruth Rocha. Os resultados apontam que a obra de literatura infantil analisada pode assumir uma importante função na construção do imaginário social da inclusão, sendo este o conjunto das representações e figuras que reverberam a valorização das diferenças, desde que ocorra com um trabalho mediado por uma relação dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Inclusão. Dialogismo.

CHILDREN'S LITERATURE IN THE CONSTRUCTION OF THE SOCIAL IMAGINARY OF INCLUSION: CONTRIBUTIONS OF THE BAKHTINIAN DIALOGISM

ABSTRACT: With this article we aim to consider based on the Bakhtinian conception of language, literature and dialogism the book *Romeu e Julieta* by Ruth Rocha (1999) to discuss the relations between the dialogical aspect present in the literary text and the construction of the social imaginary of inclusion. From a qualitative approach, we first look for theoretical constructs in authors such as: Abramovich (1997), Silveira (2012), Faraco (2006), Bakhtin (2006; 2008; 2018), Barros (2003), among others; then we apply the concepts that were mobilized before to Ruth Rocha's literary text. The results point out that the analyzed children's literature work can play an important role in the construction of the social imaginary of inclusion, as long as it works mediated by a dialogical relationship.

KEYWORDS: Children's Literature. Inclusion. Dialogism.

INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil vem, com o passar dos anos, se transformando em uma ferramenta de grande importância para a formação integral das crianças. Por seu caráter diversificado e polissêmico, a palavra, no texto literário, pressupõe uma postura aberta ao diálogo. Nessa perspectiva, a Literatura passa a ser relacionada a um contexto social mais amplo, não apenas como componente do currículo escolar, mas, principalmente, como importante elemento que integra as relações e atividades humanas para além da escolarização de suas produções.

No presente trabalho, objetivamos considerar, com base na concepção bakhtiniana de linguagem e de literatura, o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), para discutirmos as relações entre o aspecto dialógico presente no texto literário e a construção do imaginário social da inclusão. Para tanto, são mobilizadas as noções bakhtinianas de linguagem, literatura e dialogismo. Na análise, apoiando-nos no referencial teórico supracitado, nossas reflexões partem das seguintes inquietações: Que relevância a literatura infantil pode assumir na construção do imaginário social da inclusão? Quais contribuições podemos extrair do dialogismo bakhtiniano para o trabalho com o texto literário?

Bakhtin (2006) mostra-nos que um bom texto resiste ao tempo e está sempre convidando o leitor para revitalizá-lo e interagir com ele. Com isso, o diálogo, ou melhor, o dialogismo entre os textos é potencializado por meio do uso da linguagem e de sua interação comunicativa. Diante disso, entendemos que a conduta pedagógica do professor é essencial para que os envolvidos no processo de leitura reconheçam o plurilinguismo presente na literatura, uma vez que esta se reconfigura em contextos diferentes e variados, devendo, por conta disso, ser compreendida de forma ativa, heterogênea e dialógica, pois:

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p.117).

Como se percebe, o diálogo, a interação verbal e o sentido produzido a partir da comunicação, na fronteira entre as diversas vozes que compõem o texto, são pressupostos pela enunciação. Considerando isso, realizamos esta pesquisa em duas etapas: na primeira, buscamos construtos teóricos acerca de algumas concepções sobre Literatura Infantil, Literatura e linguagem, além do conceito de dialogismo bakhtiniano; na segunda etapa, apresentamos os resultados deste estudo, visando caracterizar o livro de literatura infantil *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), pois observamos que esse texto literário apresenta relações dialógicas que contribuem para a construção do imaginário social da inclusão, além de possibilitar o desenvolvimento de uma postura responsiva e participante dos alunos envolvidos no trabalho com o texto ficcional.

Nessa direção, fizemos uso de uma abordagem qualitativa a partir de reflexões conceituais e teóricas sobre a Literatura e a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, para o fortalecimento da educação inclusiva, até porque, para Bakhtin, o sujeito é constituído pela relação estabelecida com o outro, sendo, portanto, uma relação dinâmica e interativa. Esse tipo de pesquisa, conforme Flick (2009, p.16), privilegia o uso do texto “como material empírico (ao invés de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo”.

A fim de favorecer o entendimento dos leitores acerca da abrangência da proposta apresentada, bem como propiciar uma clara compreensão em torno das principais características deste estudo, apresentamos os conceitos básicos mobilizados para as nossas discussões, são eles: inclusão, imaginário social e imaginário social da inclusão. O conceito de “inclusão” refere-se ao privilégio de conviver com as diferenças (MANTOAN, 2015). Para Mantoan (2015), precisamos ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. Souza *et. al.*, (2019, p. 543) acrescentam que a inclusão “exige contextos educacionais capazes de atender a todos, independentemente de suas necessidades físicas/sensoriais, neuropsicossociais, dentre outras características”. Santos; Souza e Reis (2020, p. 118) dizem que “a verdadeira inclusão está atrelada à necessidade de que a escola se mostre aberta a uma educação de fato transformadora, a qual se permita reinventar-se cotidianamente, a fim de adequar-se às reais necessidades de seus educandos”.

Nesse sentido, inferimos que a inclusão deve ser de todos/as para todos/as, sendo um ato de valorização das diferenças em qualquer área, um princípio que dignifica a pessoa em sua singularidade, de forma genuína, sem estigmatizá-la. Uma escola inclusiva, nesse sentido, seria aquela verdadeiramente ‘de qualidade para todos/as’, que responde de forma satisfatória aos diferentes estilos, ritmos e características de aprendizagem.

Para Baczko (1999, p. 29), “o imaginário social se baseia em simbolismos”, além de acrescentar que, “por meio dos imaginários sociais, a coletividade designa sua identidade, elaborando uma representação de si mesma” (p. 27-28). Nessa linha de pensamento, compreendemos que o conceito “imaginário social da inclusão” pode ser associado às representações e figuras que reverberam a valorização das diferenças, tanto no tocante à pessoa, quanto à sua cultura. Neste trabalho, ainda, ratificamos que o papel da literatura infantil atua na formação da personalidade da pessoa humana (CANDIDO, 1988), além de nutrir seu imaginário social.

Consideramos que este trabalho assume relevância por abordar um tripé pouco pesquisado, ou seja, Literatura Infantil, inclusão e dialogismo, principalmente no tocante às possibilidades pedagógicas que essa composição oferece para a formação humana. Ao selecionarmos o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), como objeto de enunciação literária, reiteramos que, para Bakhtin (2018, p.356), “a arte e a literatura estão impregnadas por valores cronotópicos de diversos graus e dimensões”, ou seja, são vivas, atualizadas pelo contexto e potencializadas por valores sociais diversos. Além disso, “toda compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma

atitude responsiva ativa”, pois “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 290), e é isso que explica e justifica as nossas escolhas até aqui.

Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, organizamos o presente trabalho em três seções diferentes, mas que se completam: na primeira, apresentamos algumas considerações sobre a Literatura Infantil; na segunda, propomo-nos a compartilhar alguns construtos teóricos sobre o dialogismo bakhtiniano e a Literatura; na terceira e última parte, aplicamos ao livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), os conceitos mobilizados para a análise. Logo após, procuramos destacar o papel da literatura infantil na construção do imaginário social da inclusão, buscando desenvolver, nos alunos, uma conduta responsiva e participante no trabalho com o texto ficcional, que é repleto de significados que não se limitam à palavra escrita, ao texto literário e ao leitor.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL

A Literatura Infantil sempre esteve e está presente em nossas vidas muito antes da leitura e da escrita, seja por meio de cantigas de ninar, de brincadeiras de roda ou de contações de histórias realizadas pelos familiares. Considerando isso, Paim (2000, p. 69) pontua que “a literatura é a leitura da vida, envolta numa linguagem simbólica, reflexo puro da realidade, travestida, redesenhada pelo autor e depois pelo leitor”. Aos poucos, a Literatura Infantil foi conquistando o seu espaço e assumindo um papel importante na formação crítica e social das crianças.

Logo no começo de sua criação e comercialização, os livros de literatura infantil eram escritos apenas com o caráter educacional. Alguns professores, por exemplo, planejavam suas aulas tomando o texto literário como objeto de ensino e aprendizagem. Contudo, a leitura de histórias literárias era para o ensino do que é “certo” e “errado”, “moral” e “imoral”, além dos aspectos linguísticos e composicionais mais evidentes de cada texto literário estudado. Disso, concluímos que a Literatura Infantil era “pretexto” para o ensino de conteúdos, valores e comportamentos sociais aceitáveis, uma vez que seu engajamento pedagógico e literário não era explorado satisfatoriamente.

Essa condição se estendeu até meados do século XX, quando a Literatura Infantil ainda identificava, a partir de suas concepções, os mecanismos que possibilitavam aos adultos moldarem as crianças de acordo com a leitura de mundo realizada por eles e não pelas crianças. Nessa época, ainda não havia espaço para a ludicidade e a imaginação criativa e nem para uma literatura que tratasse a linguagem do cotidiano das crianças ou de seus sonhos (ALMEIDA *et al.*, 2017).

Tal realidade só veio a se modificar em meados dos anos 70. No Brasil, por exemplo, a Literatura Infantil passou a contar com a grande contribuição de Monteiro Lobato. A partir dessa década, esse tipo específico de literatura sofreu uma virada temática e começou a se sustentar em novos paradigmas da educação: a valorização da criatividade, da independência e da emoção infantil, o chamado, pensamento crítico, “com ênfase à criança ativa, participante, não-conformista” (SILVEIRA, 1997, p. 149).

Nesse período, as histórias passaram a ser escritas e contadas de forma lúdica, dando ênfase à valorização da família, da escola e dos fatos do cotidiano infantil, com temas relacionados à aceitação da diferença, da queda de estereótipos, do preconceito, além da ludicidade. Nesse período, as diferenças entre as pessoas ainda eram ignoradas e quando se apresentavam, conforme Silva (2000), eram com um olhar dividido entre o preconceito e a compaixão. Portanto, as narrativas literárias, no contexto escolar, apresentadas pelo viés da cura da pessoa com deficiência, não eram usadas para a compreensão do tema da inclusão, de acordo com o mesmo autor.

Ao chegarmos aos dias de hoje, vemos que as dimensões que a Literatura Infantil atingiu se tornaram muito mais amplas, abarcando temas necessários à formação humana e cidadã dos alunos, como: valorização das diferenças, inclusão de crianças com deficiências, conflitos familiares, sociais e até mesmo do âmbito político. Além disso, entre as composições artísticas,

a Literatura é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora (COELHO, 2000, p. 4).

Nesse contexto, a Literatura Infantil se tornou “a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano” (COELHO, 2000, p. 10). Para exemplificar tudo isso, destacamos dois escritores brasileiros: Lygia Bojunga e Marcos Rey, que colaboraram para a difusão dessa nova visão da literatura infantil. A escritora abordou o tema das diferenças em suas primeiras produções, de modo genérico, mas em seus trabalhos atuais passou a abordar as diversas formas de preconceito de uma forma clara e objetiva. Marcos Rey foi o pioneiro a explorar personagens com deficiência nos livros infantis e juvenis na virada do século (SILVEIRA, 2012). O primeiro personagem criado pelo autor, em 1981, foi Gino, um menino paraplégico, mostrando que pessoas com deficiência devem ser tratadas como dignos de capacidade e não com pena, pois este se mostrava uma pessoa apta e com mais potencial a ser desenvolvido na e pela escola. Nesse sentido, a Literatura Infantil, com um viés acolhedor em relação às diferenças, passou a estimular o respeito e a valorização da pessoa com deficiência, ganhando destaque e relevância na contribuição com o trabalho pedagógico, sob a perspectiva da diversidade e da inclusão, conforme pontua Silva e Simplício (2009, p. 22):

a literatura infantil pode ser o cerne da construção de uma educação inclusiva, pois operando a partir de sugestões fornecidas pela fantasia e imaginação, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas e demonstra-se como ponto de partida para o conhecimento real e a adoção de uma atitude que valorize as diferenças e as particularidades.

Diante do reconhecimento desse significativo papel da Literatura Infantil, existe, atualmente, uma preocupação significativa por parte dos autores dessa literatura de de-

envolver em suas obras discussões acerca das diferenças e da inclusão. Com isso, esse tipo específico de literatura contribuiu para uma nova visão sobre a formação humana e cidadã, além de um olhar que possibilita a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos excludente.

Nessa perspectiva, através de uma história literária, podemos “descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). A partir disso, compreendemos que a Literatura Infantil dispõe de diferentes possibilidades de aprendizagem sobre todas as áreas do conhecimento, de forma prazerosa e funcional, sem propostas enfadonhas e monótonas, ou seja, “é ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

A partir do exposto, percebemos que a Literatura Infantil pode oportunizar, de forma prazerosa, que as crianças vislumbrem formas diferentes de ser e agir, convivência com perdas e muitos outros sentimentos. Além de tudo, reiteramos que:

a literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terá maior significado para elas (MUNEVECK, 2010, p.24).

Ou seja, a Literatura nos oferece uma forma de provocar o imaginário e de criar possibilidades de descobrir conflitos e soluções, através dos problemas que vão sendo apresentados no enredo das histórias, mostrando, portanto, condições de ocupar, além do lúdico, “um lugar de privilégio como exercício de liberdade, inquietação e perplexidade” (ANTENOR FILHO, 2002, p. 13).

Aqui, é oportuno salientar que a literatura é um direito básico do ser humano, se configurando como instrumento de formação humana dos sujeitos (CANDIDO, 1988). Além disso, o mesmo autor diz que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1988, p. 122).

Por meio de histórias literárias, portanto, é possível promover diversas atividades interdisciplinares em perspectiva dialógica, de forma que a leitura deixe de ser uma mera distração para se tornar um instrumento de enriquecimento pessoal e intelectual, contribuindo com a construção de uma personalidade cidadã, mais justa, inclusiva, que pode fazer as crianças refletirem sobre aspectos sociais da sociedade na qual se possa viver com mais equidade.

O DIALOGISMO BAKHTINIANO: ALGUNS APONTAMENTOS

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida (BAKHTIN, 2008, p. 293).

Com o excerto acima, o conceito de dialogismo é exposto. Lembrando que esse conceito teórico foi desenvolvido pelo grupo de estudiosos denominado Círculo de Bakhtin. A fim de situar o leitor acerca dessa perspectiva, é oportuno, inicialmente, conceituar “dialogismo”, o que, nas considerações de Barros (2003, p. 2), “é a condição do sentido do discurso”. Partindo da concepção bakhtiniana, Barros (2003) afirma que o processo dialógico da linguagem pode ser entendido sob dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto; e o da intertextualidade, no interior do discurso (BARROS, 2003).

Em relação ao primeiro aspecto, “a linguagem é o elemento que estabelece a relação entre os seres humanos e propicia a experiência da intersecção ou interação entre interlocutores. Assim, o homem encontra-se numa relação dialógica entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro, no texto” (FILHO, TORGA, 2011, p. 3); no segundo aspecto, percebe-se que a pessoa não é a origem do seu dizer. Dito de outra forma, “o sentido não é originado no instante da enunciação, ele faz parte de um processo contínuo, em que tudo vem do exterior por meio da palavra do outro”, sendo o enunciado “um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo” (FILHO, TORGA, 2011, p. 3).

Para mais, Fiorin (2008, p. 24) acrescenta que “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Segundo o autor, esse também é o princípio responsável pela unificação da teoria bakhtiniana, pois o “dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19), sem as quais não há enunciação nem interação. Nesse contexto, é interessante mencionar que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006 p. 48).

Ao considerar as colocações bakhtinianas sobre o dialogismo, a palavra, entendida como unidade linguística, podendo ser escrita ou falada, constitui-se como elo entre o texto, leitores, autores e o mundo, além de proporcionar aos seus interlocutores ultrapassar as expectativas meramente técnicas ou utilitaristas tão presentes no universo escolar, visando revelar a dimensão social, concreta e inclusiva do desenvolvimento e efetividade da interação comunicativa. Por oportuno, ressaltamos que essa teoria não se restringe aos textos de linguagem verbal, mas alcança outras materialidades significantes, como o texto imagético, o sincrético e outros possíveis.

Além disso, tomando a palavra como uma força de interação ativa, esperamos que, em um processo de leitura literária, quem lê (enunciatário) o texto possa perceber as

relações de plurissignificação dos discursos contidos nele, pois, segundo Barros (1999), todo texto é dialógico, ou seja, passa a ser definido pelo diálogo entre outros textos e seus interlocutores (da situação, da enunciação), construindo a significação e produzindo sentidos, até porque “o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam” (BARROS, 1999, p. 24). Por isso, tratamos neste artigo da geração de sentido a partir do texto literário, cuja linguagem dispõe de estruturas significantes que nos levam para além da materialidade linguística, como, por exemplo, para o plano do discurso.

Faraco (2006, p. 64), ao sintetizar as ideias do Círculo de Bakhtin, em seu livro *Linguagem e diálogo*, pontua que “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico entre no plano do discurso por meio de enunciados”. Com isso, portanto, compreendemos que os estudos do Círculo elucidam, do ponto de vista da enunciação, que os aspectos sociais se materializam na e/ou pela linguagem, de forma diversa, por meio: da orientação social para o outro; da presença de diferentes vozes que dialogam ou se conflitam; da consolidação do enunciado enquanto elo entre os já-ditos e a conjectura de respostas. Além do mais, “essas marcas da orientação social são também responsáveis pela caracterização da dialogicidade da linguagem; são elas que dialogizam os enunciados da comunicação real” (SANTOS, 2015, p. 21-22).

Desse modo, a proposta de leitura como ação dialógica entre quem enuncia e quem interpreta o ato discursivo ocorre por meio da interação verbal. Essa relação entre “tu e eu”, para Barros (2003), somente pode ser entendida quando o sujeito perde o seu lugar no centro do processo de construção de sentidos e deixa de realizar compreensões únicas, monológicas, passando a considerar as diversas vozes que compõem os discursos dos outros. É nesse sentido que Bakhtin tanto valoriza o outro, a polifonia, uma vez que é por meio desse outro que existe a possibilidade de estabelecer relações dialógicas, sendo este responsável por enunciar outras vozes.

Ainda sobre isso, Brait (2005) destaca que o dialogismo pode ser relacionado às experiências discursivas estabelecidas entre o “eu” e o “outro”, pois o “princípio dialógico” efetua justamente a supressão com as dicotomias que excluíram sujeito, história e contexto social do estudo da linguagem. Além do mais, Machado (2005) corrobora as considerações de Barros (1999), ao afirmar que a interlocução entre falante e ouvinte se trata de uma ação ativa, já que em uma elaboração dialógica quem produz um enunciado espera uma resposta do seu interlocutor. É nesse movimento entre o “eu” e o “outro” que se estabelece o processo de interação verbal, que, por sua vez, revela as possibilidades de compreensão do texto. É nesse sentido que a prática escolar, como resultado de um trabalho cultural com o texto literário, pode dialogar com aspectos da vida real e envolver a criança nesse processo dialógico de construção de sentidos.

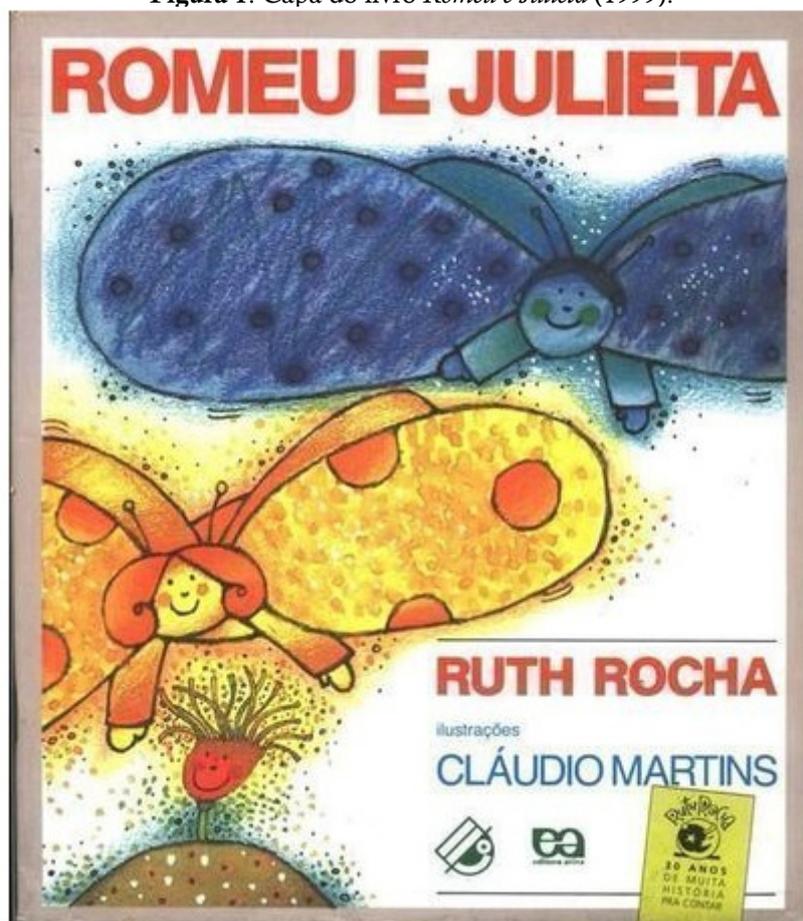
ROMEU E JULIETA, DE RUTH ROCHA (1999), E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO SOCIAL DA INCLUSÃO: MEDIAÇÃO DIALÓGICA COM BAKHTIN

Se todas as borboletas do mundo pudessem se dar as mãos, fariam uma grande roda, uma grande roda em volta do mundo (ROCHA, 1999, p. 2).

Ruth Rocha é uma escritora de livros infantis. Ela apresenta um viés de escrita simples e singelo. Suas obras podem ser lidas e entendidas desde o público infantil até os leitores adultos, sua intenção é estabelecer, como Silva (2008) descreveu, “um clima de cumplicidade entre narrador e ouvinte” (p.184), uma proximidade da autora com seu público leitor.

Ao mesmo tempo em que Ruth Rocha (d)escreve de maneira simples os fatos, ela não deixa de (re)produzί-los com certa carga de criticidade. Esse viés crítico se encontra, justamente, no estilo simples que está presente em suas obras, o que possibilita maior compreensão delas por seus leitores. Para exemplificar tudo isso, consideramos o livro *Romeu e Julieta*¹ (1999), ilustrações de Cláudio Martins, como se vê a seguir:

Figura 1: Capa do livro *Romeu e Julieta* (1999).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/113856696810046492/> Acesso em: 10 de fev. de 2019.

Além desse livro, Ruth Rocha publicou *Marcelo, Marmelo, Martelo*, *O Reizinho Mandão*, *O Menino que Quase Virou Cachorro*, *O Que os Olhos não Vêem*, todos a partir de 1976.

¹ Para a leitura no formato digital, o vídeo do livro *Romeu e Julieta* (1999) encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=28G4v-6hk9c>.

Essa escritora abordou, em suas obras, diversos problemas sociais, como, por exemplo, as diferenças entre as pessoas, preconceitos, direitos, respeito, liberdade, além de temas como a violência, guerras, desmatamento, desigualdades, poder. Portanto, resumidamente, “em suas obras podemos perceber os contextos históricos nos quais ela está inserida e a maneira pela qual ela – juntamente com personagens plurais do mundo editorial – opta(m) por produzir literatura para crianças no Brasil entre os anos de 1976 a 2006” (CIPOLINI, 2007, p.6).

Para este estudo, interessa-nos o livro *Romeu e Julieta* (1999), destinado ao público infantil, crianças entre 4(quatro) e 8(oito) anos de idade. Dentro das escolas, tem sido indicado para alunos do 3º ano do ensino fundamental. Isso é bem variável entre as escolas de educação infantil e de ensino fundamental I. Esse livro conta a história de duas borboletas que viviam em um mundo onde as cores não podiam se misturar. Tinham que viver segregadas, cada cor em seu espaço, amarelo com amarelo, azul com azul, assim por diante. Mas com a ajuda de amigos como o “Ventinho”, elas conseguem realizar um feito único e mudar a vida de todas as cores, que se misturaram e formaram um colorido jardim, com diversas espécies de borboletas. Constatamos que esse enredo literário abre espaço para o diálogo sobre a diversidade na perspectiva da inclusão.

A partir desse livro, cujo título remete à peça *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, do final do século XVI, é possível perceber que o contexto das duas obras não é o mesmo, mas seu conteúdo permite a manutenção dialógica da interação verbal por meio do recurso da intertextualidade. Com esse entendimento, relacionar as duas histórias pode ampliar sua compreensão e produzir novos sentidos para o tema da diversidade e da inclusão. A história infantil, nosso objeto de estudo, trata do encontro de dois personagens (borboletas): Romeu e Julieta. Eles foram separados por dois reinos, cuja divisão ocorreu por cores, impedidos, portanto, de se encontrarem. Vejamos:

O que era branco morava junto com o que era branco. Todas as flores no mesmo canteiro. As borboletas brancas só visitavam o canteiro branco.

Mas quando Julieta queria voar para o canteiro azul, sua mãe dizia: - Não, Julieta, cada borboleta no seu canteiro! [...] Lugar de borboleta azul é no canteiro azul. Sempre foi assim (ROCHA, 1999, p. 4-8).

Nessa passagem do texto literário, assim como em Shakespeare, a história apresenta o desencontro entre as duas personagens principais, sendo essa desunião provocada por questões familiares, preconceitos e conflitos sociais e políticos (da época e atuais). Sobre isso, somos levados a concluir que Ruth Rocha não menciona a origem de sua narrativa dos fatos, uma vez que é pressuposto o diálogo entre a sua obra, seu leitor e a recorrência a outros textos como, por exemplo, à peça de Shakespeare.

Em relação à linguagem literária, no plano de conteúdo, algumas figuras testemunham a separação de Romeu e Julieta, tema central do livro de Ruth Rocha, além do tema da diferença, da segregação, da intolerância. No livro, as borboletas, protagonistas da história, viviam separadas por cor. Como recurso metafórico, essa escolha narratológica mantém sua intertextualidade com a peça de Shakespeare, pois, como Romeu

e Julieta, as borboletas brancas só visitavam o canteiro branco, as azuis só visitavam o canteiro azul, e as amarelas só visitavam o canteiro amarelo, ou seja, separadas por suas diferenças.

No plano de expressão, Ruth Rocha trabalha com as cores branca, azul e amarela. A cor “branca” tem significado universal, pois representa luz neutra, portanto, é símbolo de integração, inclusão e união. O “azul”, por sua vez, conforme Chevalier e Gheerbrant (2009), é a cor mais profunda que existe e simboliza pureza, imaterialidade, frieza e um imenso vazio. É também a cor da “verdade” e da “morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 108). Por fim, a cor “amarela” representa aquilo que é esplêndido, lembra o verão, mas também anuncia o outono, relacionando-se ao “declínio”, à “velhice” e à “morte” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, o leitor, a partir de seu repertório de leituras, poderá identificar essas relações simbólicas que potencializam o sentido dos temas tratados no livro de Ruth Rocha, pois as cores selecionadas simbolizam identidades diferentes, seres diferentes. A relação dialógica entre os textos, cujo diálogo é permanente, possibilita o surgimento de diversas vozes, proporcionando novos sentidos, além de promover o desenvolvimento crítico por parte de quem se dispõe a interagir com elas.

Ademais, no que se refere ao ensino, especialmente ao trabalho com a literatura para inclusão, convém pontuar que a reestruturação no ensino regular deve acontecer para que toda escola se torne inclusiva, um espaço democrático para trabalhar com todos os estudantes sem distinção de raça/etnia, classe, religião, gênero ou características pessoais, fundamentando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita, como desejada (BRASIL, 2001). O livro de Ruth Rocha pode ajudar muito nesse caso, pois trata de temas voltados ao bem de todos, cuja literariedade permite-nos sua melhor compreensão.

Sobre isso, Reis (2006) acrescenta que:

a **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (p. 41, grifo da autora).

De acordo com essa autora, um sistema educacional só se tornará de qualidade quando aceitar o ser humano e suas diferenças individuais como um atributo e não como obstáculo, e a Literatura Infantil, conforme já destacado, pode contribuir com a formação desse imaginário social pelas crianças. Entretanto, há que se questionar, tendo em vista o objetivo deste estudo, o que vem a ser um livro? Para responder à essa questão, recorremo-nos novamente aos postulados de Bakhtin, pois, para ele:

[...] o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado

a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 118).

Como elemento da comunicação verbal, o livro é constituído por enunciados que, independentes da sua dimensão, são dialógicos por trazerem em seu bojo a palavra dialogizada, sempre atravessada pela palavra do outro. Dessa forma, percebemos a importância da interação verbal (e comunicativa), em que as vozes de docente e discentes enalteçam a palavra do texto na construção de sentidos. Segundo Bakhtin e Volochinov (2006 p. 115), “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Por conseguinte, Santos (2015, p. 24) acrescenta que “na linguagem, o locutor é tido como um sujeito que faz uso da linguagem como resposta a outro locutor, e essa sua resposta dá margem à resposta de outro locutor, constituindo um diálogo no sentido estrito e amplo da palavra”. O encontro dessas vozes com o contexto em que estão inseridas caracteriza o dialogismo como fenômeno que ocorre em todo e qualquer discurso, sendo este, por sua vez, uma resposta a outro discurso. Portanto, o texto e o discurso, nesta perspectiva teórica, se configuram a partir do entrecruzamento de vozes, de pensamentos, em que os sujeitos vão sendo constituídos e caracterizados, pois:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 117).

O entrecruzamento de vozes no diálogo, portanto, torna-se responsável pela manutenção da comunicação e da interação verbal. Partindo dessa premissa, o trabalho pedagógico com o livro de Ruth Rocha, respaldado em uma prática dialógica, pode contribuir, segundo o que pensamos, de forma intensa com a construção do imaginário social da inclusão pelas crianças. Sobre essa questão, reiteramos que:

Abordar a leitura sob esse viés multifacetado, plural, aponta para o fato de que não só de palavra vive o leitor de um texto: há interrelações que se estabelecem entre as diferentes linguagens expressivas. Portanto, ao ler um texto podemos articular impressões e sentidos advindos de experiências de leituras com as demais linguagens (SILVEIRA *et al.*, 2012, p. 35).

Desse modo, a partir de uma percepção bakhtiniana, na atividade de leitura, inexistente destinatário abstrato, tampouco o texto pode ser simplesmente compreendido como um produto cultural fechado a múltiplas interpretações em um processo de compreensão passiva. O ato de leitura não corresponde ao exercício de reprodução de falas do autor, mas, a partir do horizonte social e das concepções de texto e discurso aqui exploradas, ele se caracteriza pela atitude responsiva e ativa de seus interlocutores. E é nesse sentido

que enalteçamos o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), haja vista a possibilidade de diálogo com diferentes vozes para a constituição do sentido. Sob essa perspectiva, Carvalho (2014, p. 175) pontua que:

[...] a leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Logo, a leitura constrói-se justamente no “diálogo”, na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto.

Nessa direção, percebemos que as relações dialógicas são condições indispensáveis da linguagem, pois são relações produtoras de sentido. A partir delas, portanto, os sujeitos (interlocutores) da interação verbal e comunicativa produzem sentido para os enunciados (vozes) encontrados nos diversos textos, e é isso que Bakhtin chamou de dialogismo. Inferimos também que a produção de sentido se dá sempre de forma dialógica, por isso, “no estudo da linguagem, as relações existentes entre enunciado e realidade, entre o enunciado e o locutor (autor) devem ser estudadas; deve-se ter em conta essas relações de sentido que se instauram entre as diferentes instâncias da palavra no jogo da interação” (BAKHTIN, 2011, *apud* SANTOS, 2015, p. 22).

Dado o exposto, compreendemos que o encontro com diferentes vozes que se entrecruzam origina o ponto de partida da construção de sentido. Para atender a essa postura dialógica, notamos que:

Não basta lançar mão dos já costumeiros modos de evocar interpretações de um texto: escrever sobre o lido não é tudo. [...] podemos desenhar, modelar, cantar as impressões que os textos nos suscitaram. Não existem, portanto, componentes fixos e imutáveis na interpretação, nem nos modelos de conduzi-la. Existe, sim, uma variedade de leituras possíveis e multiformes (SILVEIRA *et al.*, 2012, p. 35).

A prática escolar de leitura, como resultado de um trabalho pedagógico com o texto literário, pode dialogar com aspectos da vida real e envolver a criança no processo dialógico de construção de sentidos. Mas, para isso, Silveira (2012) ressalta que não basta a aplicação obsoleta de exercícios de reescrita da história infantil, até porque existe uma infinidade de leituras possíveis com o texto literário.

De acordo com Perdigão (2020, p. 153) “a leitura de uma ficção e as imagens constituídas durante a leitura variam de leitor para leitor, visto que cada qual, no seu ato de leitura, tem seus respectivos atos imaginativos”. Por isso, reafirmamos a relevância do trabalho com a literatura pela perspectiva bakhtiniana, pois, a partir do diálogo com aspectos da realidade, a criança é envolvida na construção de sentidos, reverberando o imaginário social da inclusão, no caso do livro aqui analisado.

Assim, torna-se pertinente que o professor introduza na sua prática pedagógica a literatura de cunho formativo, que contribua para a identificação pessoal e a formação humana das crianças, propiciando ao aluno a percepção de diferentes resoluções de pro-

blemas, despertando a criatividade, a autonomia e a criticidade, que são elementos necessários na formação da criança em nossa sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi considerar, com base na concepção bakhtiniana de linguagem e de literatura, o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (1999), para discutirmos as relações entre o aspecto dialógico presente no texto literário e a construção do imaginário social da inclusão. Para tanto, sublinhamos que a Literatura, tanto transmitida oralmente como registrada pela escrita, nas mais diversas sociedades e para a história dos seres humanos, é imprescindível para o desenvolvimento da leitura, da criticidade e da inclusão no contexto escolar e fora dele. Assim, a Literatura voltada ao público infantil faz parte do processo de formação desses pequenos leitores, desde suas capacidades linguísticas até a construção de uma mentalidade crítica, reflexiva e inclusiva.

Em relação às inquietações que nos impulsionaram à escrita deste texto, sendo estas: “que relevância a literatura infantil pode assumir na construção do imaginário social da inclusão? Quais contribuições podemos extrair do dialogismo bakhtiniano para o trabalho com o texto literário? ”, ressaltamos que uma postura pedagógica aberta ao dialogismo em sala de aula pode fortalecer o papel da Literatura Infantil no que se refere à formação humana.

O estudo mostrou que, por meio desse tipo específico de literatura, o diálogo entre textos pode ser intensificado, buscando, com isso, a potencialização do sentido da valorização da diversidade e do direito à diferença. Além do mais, destacamos que o trabalho escolar com o texto literário, considerando o dialogismo bakhtiniano, favorece o desenvolvimento da competência leitora, além de possibilitar aos alunos, criticar e compreender o texto literário, melhorando, com isso, a autonomia em suas atitudes enquanto participantes ativos de seu aprendizado.

Além disso, percebemos que as relações dialógicas são a principal base da compreensão dos textos e do mundo, sendo, portanto, um conceito fundamental para pensarmos a concepção de linguagem e de Literatura que surge das reflexões do Círculo de Bakhtin. Essas relações se constituem como condições indispensáveis ao estudo da linguagem literária, da enunciação literária e recepção dos textos literários, pois são relações de sentido constituídas pelos parceiros (interlocutores, sujeitos) da interação verbal e comunicativa, cujo objetivo é a produção de sentido.

Em suma, o livro de literatura infantil da autora Ruth Rocha, intitulado *Romeu e Julieta* (1999), pode assumir uma importante função na construção do imaginário social da inclusão, desde que seja realizado um trabalho didático-pedagógico mediado por relações dialógicas. Nessas relações, a palavra constitui-se como elo entre o texto, leitores, autores e o mundo, possibilitando aos envolvidos, ultrapassarem as expectativas meramente técnicas ou utilitaristas do texto literário em sala de aula, além de reconfigurar a dimensão social, concreta e inclusiva que circundam os processos didáticos com a linguagem literária, pois os leitores são sujeitos ativos e responsivos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Valquíria Dias de. A importância da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do senso crítico das crianças. **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista, V. 6, n. 6, 2017, p 3817-3828. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7498/7252> Acesso em: 12 de fev. de 2019.
- BACZKO, Bronislaw. **Los imaginarios sociales**. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Bezerra, Paulo. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 01-10.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Seesp, 2001.
- CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In*: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos e literatura**. Cjp/Ed. Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na escola: as contribuições de mikhail bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, jul./dez., 2014, p. 171 – 182. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/15674> Acesso em: 12 de fev. 2019.
- CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- CIPOLINI, Thaís Otani. **Tramas tramadas de um tapete: fios históricos nas histórias de Ruth Rocha**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2006.
- FILHO, Antenor Antônio Gonçalves. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP &A, 2002.
- FILHO, Urbano Cavalcante; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). **I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória, outubro de 2011.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil: Entre o real e a fantasia**. 2010. f. 63. Monografia de Conclusão do Curso (Licenciatura em Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.
- PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- PERDIGÃO, Hêmille Raquel Santos. Ato de leitura, atos de imaginação: personagens leitores em *Madame Bovary*. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, UFAC, n. 8, v. 2, 2020, p. 152-166. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3635/2606> Acesso em: 22 de jul. 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

ROCHA, Ruth. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Ática, 1999.

SANTOS, Andre Cordeiro dos. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. **Odisseia**, Natal, n. 15, jul.-dez. 2015, p. 18-30. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9585> Acesso em: 20 de fev. 2019.

SANTOS, Lilian Cristina dos.; SOUZA, Carla Salomé Margarida de.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Tecnologia Assistiva, Escola e Formação Docente: reflexões a partir de perspectivas educacionais inclusivas. **Cadernos de Educação**. n. 64, jul./dez., 2020, p. 108 a 124. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/15069/12813> Acesso em: 22 de jul. 2020.

SILVA, Tarcísio Bruno Santos; SIMPLICIO, M. I. B. A literatura infantil e contação de histórias: caminhos possíveis para inclusão. *In: III Fórum Identidades e Alteridades*, São Cristóvão, v. 01, 2009, p. 02-48.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Vera Maria Tieztmann. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cànone Editorial, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel *et al.* **A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações da professora na literatura infantil. **Cultura, mídia e educação: Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v.22, n.2, jul/dez 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71369/40521> Acesso em: 20 de fev. 2019.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. *et al.* Tecnologia móvel e dislexia: possibilidades pedagógicas inclusivas pela interface do appmobile “silabando”. **RBPAE**, Brasil, v. 35, n. 2, p. 539 - 559, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/VOL35N22019.90997> Acesso em: 21 de jul. 2020.