

Transformações do Olhar: Perspectivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural





Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os Leitores para a Vida”

Margarida Morgado *

RESUMO

Utilizando uma proposta de Zygmunt Bauman sobre o que deve ser a educação em sociedades multiculturais – preparar para a vida –, no contexto de grande ambiguidade de sentidos, valores e pontos de vista plurais, de incerteza e ansiedade, o artigo apresenta um conjunto de reflexões sobre a utilização da literatura infantil para a promoção da educação intercultural. Defende que a literatura infantil deve ser entendida no contexto histórico e sociocultural em que é produzida e lida e ser usada para compreender as relações de poder as-

sociadas a qualquer representação. Apresenta reflexões de autores, como Mingshui Cai, sobre a utilização de ‘literatura multicultural’ para representar as sociedades actuais, as suas tónicas, modos preferidos de representação, bem como implicações e limites. Por último, salienta-se o modelo de ‘leitura (multicultural) crítica’ proposto por diversos autores e, em particular Botelho e Rudman, como prática de promoção da interculturalidade a partir da literatura infantil.

Introdução: literatura infantil e interculturalidade

Salman Rushdie, um dos grandes escritores contemporâneos da língua inglesa, descreve, em *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991* (1992), como se pode pôr a literatura (nas palavras dele, a grande literatura) ao serviço dos interesses de uma comunidade. Defende que a literatura possui o poder de falar a muitas vozes, de tudo, de todos os modos possíveis (mesmo de conflito), num espaço secreto ocupado pelos intelectos de escritores e leitores (Rushdie, 1992: 415-429). Este será o primeiro ponto a reter para a compreensão da importância de escrever sobre educação intercultural e literatura infantil e de utilizar a literatura infantil para promover a interculturalidade entre crianças e jovens. Para os seus leitores (crianças e adultos), a literatura infantil pode constituir um espaço de representação da diversidade cultural que nos rodeia, de

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projecto IME/CED/81881/2006, financiado pela FCT.

muitas vozes que falam directamente ao intelecto de leitores sobre muitas coisas, de forma variada. A formulação ‘pode ser’ aponta o potencial da literatura infantil, mas também a necessidade da sua concretização através de práticas de selecção de materiais e de leitura que acompanham a definição de educação intercultural.

Considerar a literatura como fonte de diversidade cultural não constitui um exercício de imaginação difícil. Contudo, em “Outside the Whale” (1992: 92), Salman Rushdie reforça a ideia de que há-de entender-se a literatura como firmemente plantada na história. “Para cada texto, um contexto,” escreve ele. Toda a obra de arte, seja ela de entretenimento ou considerada de ordem superior, emerge de um contexto social e político e de uma sociedade a que responde de forma estética e ética.

Alargando este modo de pensar a literatura ao subsistema literário infantil pressupõe que não se isolem os textos em torres de marfim ou se confine a ‘literatura infantil’ aos ‘jardins murados’, refúgios ou esconderijos da infância em relação ao mundo adulto. Toda a obra de literatura infantil ocupa um espaço político e social, representa e configura relações sociais e culturais de poder e não pode ser separada quer da política quer da história.

Este tem sido um modo de trabalhar e reflectir sobre literatura infantil em contexto internacional que tem produzido novas perspectivas sobre a relevância da literatura infantil como modo de preparar as crianças e os jovens para a vida em sociedades radicalmente transformadas, multiculturais, organizadas em redes globalizadas, cada vez mais interdependentes e simultaneamente abertas para a tomada de consciência dos seus próprios modos específicos de se organizar. Em estudos internacionais recentes (Botelho & Rudman, 2009; Tejerina, 2008; Bradford, 2001; Müller, 2001; ou McGillis, 1999), centrados em direitos culturais dos habitantes pré-colonização europeia (na Austrália, EUA e Canadá) ou de comunidades imigrantes na Europa, bem como em questões de direitos universais, relações de poder e representação/ representatividade, são abordadas questões contemporâneas de multi-etnicidade, minorias e migrações em relação com a literatura infantil. Todos estes estudos comprovam o potencial educativo da literatura infantil para a promoção do diálogo intercultural, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo e para a promoção educativa tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como de solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas.

No presente artigo propomos uma reflexão sobre como melhor utilizar a diversidade cultural presente na literatura infantil e o seu modo de configurar a realidade do presente para promover a interculturalidade e preparar, pela leitura, os jovens para a vida. Começaremos por reflectir sobre os critérios de selecção de literatura infantil para este fim, analisaremos algumas práticas de literatura infantil e educação intercultural e proporemos um modelo de leitura crítica como forma de activar sentidos úteis ao entendimento da interculturalidade.

Como pode a literatura infantil preparar para a vida?

Numa época de reprodução em massa de produtos culturais, de incremento de sociedades violentas e agressivas, de transformação da sexualidade humana e das relações entre adultos e crianças, de pluralidade e/ou ausência de valores estáveis e permanentes, de mudanças de ritmo e de formas de vida ocidentais, de tensas relações entre o norte e o sul mundiais (hemisfério norte e hemisfério sul), de fronteiras tensas entre o ‘ocidente’ e o ‘oriente’ ou de ‘choque de civilizações’ (segundo Huntington) faz sentido repensar a educação nas suas concepções mais fundamentais.

O sociólogo alemão Zygmunt Bauman (2001:138), ao seu modo incisivo e muito actual, defende que a educação deve preparar para a vida. A formulação parecerá vaga, só que a noção de ‘preparar para a vida’ engloba, no entender do sociólogo, a convivência pacífica com a incerteza, a ambivalência, a mudança, o relativismo cultural, e a diferença:

‘Preparar para a vida’ – essa tarefa perene e invariável de toda a educação – tem de significar acima de tudo a capacidade para viver quotidianamente em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades que nunca erram ou são de total confiança; tem de significar instigar a tolerância da diferença e a vontade de respeitar o direito à diferença; tem de significar fortalecer as faculdades críticas e de auto-crítica e a coragem necessárias para assumir as responsabilidades das escolhas de cada um e as suas consequências; tem de significar treinar a capacidade para ‘mudar as estruturas’ e resistir à tentação de

fugir da liberdade, que alia à ansiedade da indecisão as alegrias do novo e do inexplorado. (tradução minha).

Segundo Bauman chegámos a uma sociedade onde há lugar para a transformação – o que causa simultaneamente alegria e ansiedade. Chegámos a um espaço de escolhas com consequências porque não existem caminhos pré-determinados.

O excerto supra-citado de Bauman indica alguns rumos de orientação da literatura infantil: a representação de incerteza e de ambivalência; a representação de vários pontos de vista igualmente válidos; a representação da tolerância da diferença e do direito à diferença; o desenvolvimento de faculdades de auto-crítica e de hetero-crítica; a coragem para defender pontos de vista e interpretações próprios e para arcar com as consequências das ideias que se defendem. Podemos transformar também o nosso entendimento da literatura infantil e colocá-la, no quadro dos princípios de qualidade e rigor de representação, numa posição central de compreensão das transformações do mundo envolvente à escala local, nacional e global.

A questão central está em como proceder.

De início importa considerar um modelo de reflexão sobre a literatura infantil e interculturalidade assente em três vértices: **literatura infantil, educação e sociedades multiculturais** (Figura 1). Os três vértices do triângulo descrevem as complexidades de relação entre a literatura infantil – enquanto polissistema literário, dirigido simultaneamente a adultos e crianças, regido por constrangimentos do que pode ser escrito ou ser aceite e pela divisão em textos canónicos e não canonizados (Shavit 2003) – com as instituições educativas. Estas consideram a leitura de crianças crucial para o seu desenvolvimento cognitivo e para o seu bem-estar social e psicológico. Seleccionam textos para essa finalidade e filtram o polissistema literário em função do que é apropriado e útil e das percepções que se têm do que a criança é capaz de ler e compreender. O terceiro vértice do triângulo refere as novas condições multiculturais de vida em sociedade, com as suas tensões e conflitos sobre acesso à representação e com as suas novas paisagens sociais, culturais e mediáticas. Engloba também a existência de valores em contradição, a entrada em cena de crianças de outras culturas, com desejável igual estatuto às das crianças dos grupos culturais dominantes, que ameaçam a estabilidade do conceito de ‘infância’ e de ‘produtos culturais para crianças’.

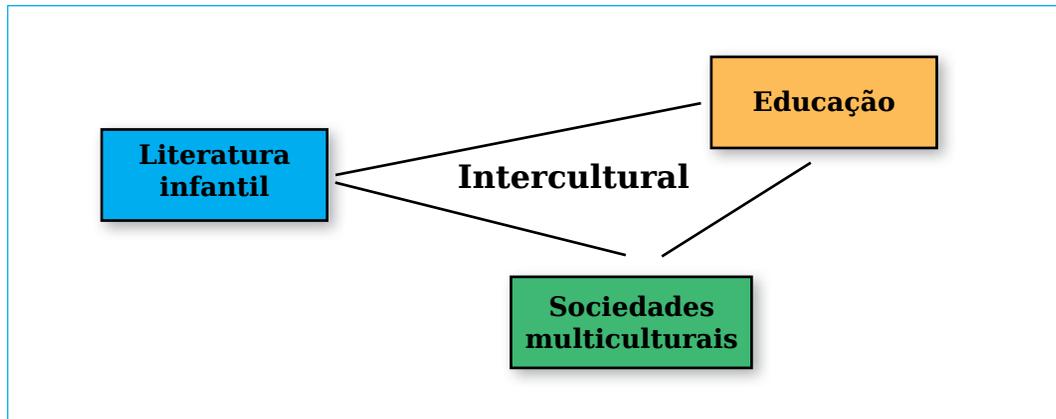


Figura 1. Reflectir sobre literatura infantil e interculturalidade hoje.

Decorre, em segunda instância, do pequeno excerto de Bauman que poderíamos delimitar duas áreas para mapear a exploração de literatura infantil e interculturalidade: uma análise de como as obras de literatura infantil representam a realidade, por um lado, e, por outro, o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica nos jovens leitores no sentido de ler para entender o mundo e preparar para a vida nele. Sobre cada um deles nos debruçaremos em seguida.

Representar a realidade de forma complexa

Convém não perder de vista que a literatura infantil constitui uma esfera cultural sob apertada vigilância quando é convocada, em contextos educativos, para reflectir sobre a sociedade. Geralmente os argumentos rondam o que constitui matéria de leitura apropriada para a criança, mas frequentemente impõem-se os limites do que se deve incluir ou excluir. Dada a vastidão de temas, quase que se poderia afirmar que não há literatura infantil que não seja multicultural. Qualquer livro abre sempre uma perspectiva sobre um outro modo de vida.

Mingshui Cai em *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on*

critical issues (2002) propõe uma distinção entre literatura multicultural de uma perspectiva literária e literatura multicultural de uma perspectiva pedagógica. A **literatura multicultural**, de uma perspectiva literária, serão os livros com conteúdos multiculturais quando eles se referem explicitamente a sociedades multiculturais ou quando representam a interação entre culturas e também quando usam a língua da cultura dominante para descreverem realidades de outras culturas que assim se tornam acessíveis à cultura dominante.

De uma outra perspectiva, mais pedagógica do que literária, a **literatura multicultural** será um conjunto de obras que são utilizadas para desestabilizar a cultura dominante e para corrigir os cânones do que deve ser lido. Não é o conteúdo dos livros em si que é multicultural, mas o facto de eles poderem ser utilizados para diversificar um cânone de livros ou representar culturas que estão postas de parte numa determinada cultura que os torna multiculturais (Cai, 2002:4). Para McGillis (1999:xxv), no entanto, o multicultural estará presente nos livros para crianças e jovens quando eles procuram lidar com sensibilidade e rigor com culturas diferentes da cultura anglo-europeia dominante. Ou quando a literatura infantil resiste tanto à hegemonia dos mercados anglo-europeus como à aceitação de padrões universais de modos de estar e de pensar (McGillis, 1999:xxvi) e combina culturas diversas sem apagar nenhuma delas.

Numa das muitas sub-classificações que poderíamos citar, Sims (1982 cit in Cai, 2002:20-21), ao analisar um conjunto de obras de literatura infantil americana de conteúdo étnico (representação do ‘outro’ afro-americano) inventaria três tipos de obras: as que **promovem a consciência social** de crianças brancas sobre as experiências de afro-americanos e as alertam para as injustiças, desigualdades, conflitos e discriminação que os afro-americanos sentem; são livros geralmente escritos de uma perspectiva etnocêntrica que tornam exótica e diferente a experiência afro-americana. A segunda categoria, de **livros ‘melting pot’** (caldeirão de misturas), inclui os livros que diluem a experiência social afro-americana sob a capa de uma noção de universalidade humana; a única diferença visual é a da cor da pele que geralmente não é usada como argumento sobre o racismo. A terceira categoria, de **livros culturalmente sensíveis**, engloba os que se centram exclusivamente na experiência afro-americana, da sua própria perspectiva, usando protagonistas, temas e motivos afro-americanos. Haverá ainda **livros culturalmente neutros** que usam crianças afro-americanas apenas por motivos decorativos no contexto de actividades diversas.

Este é um tipo de classificação por conteúdo e leitor implícito que se baseia em três perguntas simples:

- Qual o leitor implícito das obras?
- Como se define a experiência do outro (neste caso, afro-americana)?
- De que perspectiva se escreve sobre a experiência do outro?

No entanto, Cai (2002: 25-8) refere ainda outros modos possíveis de classificar a literatura multicultural, por exemplo, em função da parte geográfica que os livros representam. No quadro desta classificação, Cai menciona uma subcategoria de **'cross-cultural literature' (literatura trans-cultural)** que ele define como aquela que apresenta relações de pessoas entre culturas ou de autores que representam uma outra cultura. São obras que geralmente contrastam modos de estar e de ser, que podem representar tensões e conflitos inter-étnicos e outros, mas que, na literatura infantil, geralmente sublinham a humanidade comum a expensas da diferença.

Segundo Cai (2002: 5-6), a controvérsia surge sobretudo da segunda aceção de literatura multicultural que é pedagógica porque ela se baseia em noções de inclusão e de exclusão, na oposição de cultura dominante e culturas minoritárias e em noções de discriminação de género, etnia ou raça, língua, cultura, poder socioeconómico, ou religião. Até que ponto é legítimo incluir todos os grupos minoritários e quem tem legitimidade para o fazer são duas questões que se levantam entre os educadores. São estes livros que geralmente se abordam quando se pretende tratar de questões de representação do Outro.

Quando a questão é colocada em termos teóricos, ela não antecipa as reacções das pessoas envolvidas nos contextos pedagógicos, professores, auxiliares educativos, pais e alunos. O próprio Cai (2002: 67-9) alerta para estes aspectos ao relatar o caso da professora branca bem-intencionada que decide levar um livro para a sala de aula sobre uma menina afro-americana cujo cabelo encarapinhado é elogiado e celebrado. Pensando estar a utilizar uma estratégia de integração e a desocultar um estereótipo, vai ver-se forçada a abandonar a escola por causa de manifestações de grupos afro-americanos que não lhe reconhecem a autoridade para tratar do assunto na sala de aula.

O incidente crítico relatado, que envolve a escola, a comunidade e o livro infantil, tem a grande virtude de chamar a atenção para que a leitura e o diálogo sobre questões interculturais extravasa os muros da escola para a sociedade nos dois sentidos e encontra-se enredada em políticas culturais de representação e de poder que carecem de uma análise e tratamento cuidadosos e informados.

Obstáculos a ter em conta

No entanto, esta ‘renovação’ de enfoque em obras de literatura infantil que poderia levar os educadores, professores e críticos a seleccionar as obras que melhor se adequariam à representação das condições sociais e políticas da contemporaneidade, não é, por si só garante de promoção da educação intercultural. A razão essencial prende-se com o carácter inerentemente conservador e dado à auto-perpetuação de modelos conhecidos da literatura infantil. Como argumenta Zohar Shavit (2003: 98-103), a literatura infantil tem uma forte tendência para a auto-perpetuação, devido a uma série de constrangimentos dos autores de literatura infantil: têm de agradar tanto a adultos como a crianças e têm de responder a um sistema que aceita o que é conhecido e mostra relutância para aceitar novos modelos.

Em primeiro lugar, porque em sociedades multiculturais contemporâneas, em acelerada transformação, os modelos de comportamento social inovador apresentados pela literatura infantil dificilmente servem as visões do mundo de leitores, cujo acesso à informação se pauta hoje por outros média como a televisão e a internet e a possibilidade de criar avatares nas redes sociais cibernéticas. As sociedades globalizadas, heterogêneas, líquidas (segundo o sociólogo Zygmunt Bauman) e móveis produzem identidades culturais muito individualizadas, às quais a literatura infantil responde com dificuldade, em princípio, devido à sua própria condição de ‘literatura infantil’.

Em segundo lugar, porque não basta alterar superficialmente as personagens ou incluir uma diversidade de situações geográficas para promover a educação intercultural. Cada obra constitui um sistema de ideias que é socialmente transmitido e que contribui para que as crianças categorizem a sociedade e a percepcionem de determinado modo. Muitas obras que vestem

roupagem multicultural, em termos ideológicos, continuam dominadas pelo pensamento binário e pelo capitalismo, incluem o 'outro' genericamente sem interrogarem as causas do privilégio, da hegemonia e da valorização positiva ou negativa.

Existe uma outra ordem de constrangimentos de promoção da educação intercultural a partir de uma literatura multicultural (nos diversos sentidos propostos acima), baseada na recepção da criança. A recepção por crianças de uma obra multicultural fica condicionada pela experiência social da criança. Não há como sistematizar as respostas de crianças, apesar dos muitos estudos de recepção que têm sido publicados. Não só as experiências são profundamente individualizadas, mas o que é importante para a educação intercultural é acompanhar as suas leituras de modo que elas se interroguem sobre o que lhes parece óbvio; que aceitem o que lhes parece estranho ou surpreendente de forma a integrá-lo com o que pensam saber; e que não resistam ao incompreensível, abrindo-se à sua compreensão. Quando a incompreensão gera sentimentos de estranheza, de não pertença a um mundo, que não existem discursos prontos para classificar e comentar uma experiência social, abrem-se possibilidades novas de representação e compreensão.

Por último, a diversidade de materiais de leitura de nada serve se continuar a perpetuar um centro cultural, cujas margens vão engrossando com possibilidades inesgotáveis de novas obras que não deixam de viver nas franjas de um núcleo considerado valioso.

John Stephens (1999:5-6), por outro lado, coloca um problema diferente ao defender que para promover a interculturalidade a literatura infantil carece de criar formações sociais em rede, sem centros a partir dos quais se definem **periferias**. A questão da manutenção de centros, tal como é levantada por Xavier Bonal (2000: 9) em relação à Europa comunitária, ajuda-nos a perceber melhor o que é um centro e o que é periferia. A Europa constitui uma 'imagem do centro' para países periféricos: uma sociedade de bem-estar social e próspera, cosmopolita, que acolhe imigrantes.

Como alerta Stephens (1999), as obras que permitem aos leitores imaginar uma multiplicidade de modos de vida ou a inclusão de narrativas sobre culturas e grupos étnicos que até então tinham sido excluídos das literaturas nacionais, não fomenta necessariamente o diálogo intercultural, a aceitação e integração cultural ou abre portas à transformação social. A mera adição de representações da diversidade cultural pode resultar, na ficção infantil, como elemento

intrusivo ou inerte, ou confirmar a alienação de certos grupos sociais ou subjectividades. De certo modo, continua o autor, mesmo às narrativas que promulgam uma multiculturalidade benigna, integradora da diferença, da alteridade e da etnicidade, poderá subjazer o receio e a confirmação da sua marginalidade na cultura. Por último, a preocupação de John Stephens, partilhada por outros investigadores e educadores, é a de encontrar na diversidade multicultural representada nos livros infantis e juvenis a mera ilusão de intersubjectividades multiculturais, que esconde sujeitos alienados em sociedades disfuncionais.

Leitura crítica e entendimento das políticas culturais envolventes

Estas são algumas questões que de forma mais pertinente, em nosso entender, têm sido colocadas em torno das questões de multiculturalidade, interculturalidade e literatura infantil. Para além da identificação de áreas problemáticas de actuação e reflexão que podem levar a uma interpretação contrária das boas intenções de professores, têm sido propostas soluções para ultrapassar os obstáculos, algumas das quais ligadas à tomada de consciência das implicações culturais de qualquer representação e ao desenvolvimento da ‘leitura crítica’ que consideramos centrais à problemática.

Já que a literatura possui o poder de falar a muitas vozes de tudo, de todos os modos possíveis (mesmo de conflito), num espaço secreto ocupado pelos intelectos de escritores e leitores (Rushdie, 1992), parece ser consensual que as leituras dos jovens devem acompanhar as novas paisagens culturais, sociais, religiosas e económicas do mundo em que vivem e por isso devem acolher e representar a diversidade étnica, religiosa, de género, de classe social, geográfica, linguística, etc. É desse modo que ela tem sido entendida por muitos investigadores e educadores que se ocupam da literatura infantil. É baseado em diversos artigos e estudos portugueses, que Vieira (2006: 58) vai afirmar:

O tema geral da literatura considerada multicultural é simples: diversidade: O estudo da diversidade de culturas oferece às escolas um potencial mais rico em vez

de uma atitude apenas de uniformidade e de uma só cultura. O papel do professor na abordagem da literatura multicultural não deve ser o de valorizar apenas uma cultura em detrimento de outra mas, sim, o de valorizar, aceitar e desenvolver um trabalho com cada um dos alunos, com cada criança como um ser único, devido à sua cultura e para além da mesma.

Contudo, ler a interculturalidade a partir da literatura infantil não se resume, como vimos, ao contacto com a diversidade de temas e autores ou ao diálogo íntimo do leitor com o texto. Para cumprir o projecto de promoção da educação intercultural é preciso ler a literatura infantil (multicultural ou sobre diversidade cultural) de forma crítica, como defendem Botelho e Rudman (2009), de forma a promover a interação e diálogo positivos entre grupos culturais em sociedades multiculturais e de forma a promover a ‘negociação entre culturas’. **Ler de modo crítico** constitui a proposta de relacionamento com os textos de literatura infantil de forma a contribuir para um processo de conhecimento e de transformação social.

Aproveitando e redefinindo a proposta de Botelho e Rudman, a prática cultural de leitura crítica precisa ser entendida nos seguintes termos. É uma prática:

- centrada nos interesses das crianças, integrada com a experiência social das próprias crianças;
- de leitura e diálogo sobre a leitura que desejavelmente se traduz em acção social;
- de análise da leitura que desoculta ideologias dominantes: reexamina aquilo que os leitores tomam por natural e óbvio em relação à linguagem, à construção de sentido, à literatura;
- de tomada de consciência sobre como os livros circulam nas sociedades enquanto objectos culturais e sobre como a representação implica relações de poder e de privilégio.

Para promover a educação intercultural, a análise das obras de literatura infantil precisa, em nosso entender, de ser contextualizada no polissistema literário e de ser entendida como

objecto cultural produzido e consumido. Rosenblatt (1976), por exemplo, pensava ser crucial que as respostas à leitura fossem pessoais e que os alunos pudessem viver o impacto da literatura nas suas experiências de vida. Outros autores defendem que a leitura deve ser combinada com o diálogo sobre os textos e com a abertura ao conflito, à controvérsia e à ausência de consensos. Não existem visões neutras da realidade tal como não existe ausência de estereótipos culturais.

Tão importante quanto os aspectos mencionados será entender que ler uma obra de literatura vai para além de compreender as palavras ou a história. Saber ler criticamente requer ser capaz de compreender o mundo em que se vive representado na obra, as tradições em que a obra se insere e as expectativas da cultura (Berg, 2009). Significa também analisar e debater a obra de múltiplas perspectivas.

Um segundo ponto que gostaria de salientar no contexto da leitura crítica retoma as afirmações atrás enunciadas sobre a selecção de livros e a sua classificação no quadro da sua adequação enquanto objectos materiais que ‘reflectem’ a multiculturalidade das sociedades. Existe o pressuposto de que os livros constituem um modo de aprender sobre o mundo, tal como há muitas formas de aprender e muitos objectos de aprendizagem. Em vez de substituir os livros que existem nas escolas por outros, politicamente mais correctos, uma vez que, como vimos, todos os livros abrem perspectivas sobre outras culturas, a noção de ‘leitura crítica’ preconiza formas de leitura orientada ou guiada para ajudar os leitores a entender as sociedades em que vivem, os “*softwares*” culturais que os levam a olhar para a realidade de determinada maneira e as estratégias de representação usadas pelos livros. Chamamos leitura crítica à leitura que procura perceber o que a literatura tem a dizer sobre a contemporaneidade e sobre a cidadania multicultural; que procura descobrir como as obras de literatura atendem, ao nível superficial e profundo, à diversidade cultural; que convidam o leitor a desenvolver um juízo crítico, informado, sobre o que lê, sendo criança e manuseando artefactos propositadamente preparados para ela.

Pode-se ler de modo multicultural e crítico várias obras de literatura infantil que não sejam propriamente consideradas ‘multiculturais’. McGillis (1999: xxviii) afirma ser necessário, no contexto pós-colonial que se vive, ler a literatura infantil em função do que ela assume aberta e encobertamente sobre os ‘outros’. A tolerância e a compreensão do outro só se conseguem, afirma o autor, pelo exame crítico das convenções narrativas e ajudando o jovem leitor a interrogar a

sociedade em que vive. Para tal há que escrutinar cuidadosamente as muitas e diversas maneiras usadas pelos seres humanos para se instalarem em posições de poder e de autoridade (McGillis, 1999: xxxi).

Belinda Louie (2006) enuncia alguns princípios básicos desta forma crítica de ler, a saber:

- Verificar a autenticidade do que é representado no texto;
- Ajudar os leitores a compreender o mundo da perspectiva das personagens;
- Levar as crianças a procurar ver pelos olhos das personagens;
- Identificar valores que subjazam à resolução de conflitos entre personagens;
- Relacionar a experiência pessoal com o texto e com outros média;
- Usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos;
- Encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.

A questão está em saber orientar a leitura dos jovens no sentido de, por um lado, compreenderem que as obras os informam de um mundo diferente, mais multicultural, caracterizado pela necessidade de maior tolerância e conhecimento sobre as diferenças culturais, étnicas, linguísticas, etc.. e por outro lado, tomarem consciência que inevitavelmente muitas das obras de literatura infantil são espelhos de um mundo saturado de ideias imperialistas, estereótipos e narrativas das culturas dominantes (Xie, 1999).

Entre a emergência da diferença e das culturas contra-hegemónicas e a pressão de homogeneização cultural do ocidente e da globalização a comando do mundo ocidental, a diferença étnica (ou de outro tipo) tem tendência a fragmentar-se em porções de tamanho aceitável que mantém intactos os centros de poder (Xie, 1999: 213). Mohanty (1997 cit in Xie, 1999) não encara como desejável que se radicalize a ideia de diferença (de pontos de vista, critérios de racionalidade e de avaliação plurais), porque se correria o risco de não existir terreno comum entre as culturas.

Contudo, neste equilíbrio precário entre a celebração do diferente e a racionalidade humana básica subsistem perigos de homogeneização, de manutenção do imperialismo cultural e de ausência de políticas de diferença que acabam por sucumbir às políticas dos centros de poder

e do universal. Para Xie (1999: 4), a diferença e a diversidade precisam de ser reconhecidas na literatura como os conteúdos e as formas que do ponto de vista eurocêntrico surgem como estranhas, perturbadoras, impenetráveis, primitivas, difíceis, marginais (à margem do que se considera importante).

Botelho e Rudman (2009) enquadram a leitura crítica com a multiculturalidade, designando-a por ‘leitura multicultural crítica’ numa síntese interessante. A dimensão **‘multicultural’** refere a presença de histórias múltiplas numa mesma cultura, de perspectivas em polifonia, a fluidez, diversidade e dinamismo da experiência cultural representada, bem como a representação da distribuição desigual de riqueza e de poder. Contudo, as autoras alertam para o facto de a diversidade e a presença de elementos culturais informativos por si só dificilmente conseguirem gerar um entendimento sobre as questões que se imiscuem na representação da diversidade: relações de poder e impacto político na vida das pessoas. Ressaltam, por conseguinte, a necessidade de analisar a diversidade da literatura infantil à luz dos contextos sociopolíticos e das práticas institucionais e sociais que a produzem (Botelho e Rudman, 2009: 30).

A dimensão **crítica**, como explicam as autoras (Botelho e Rudman, 2009: 5), define uma prática de leitura que faz ligações entre o local e o sociopolítico/ global e a necessidade de prestar atenção ao impacto social da linguagem no modo como ela molda percepções e actos sociais. O argumento das autoras filia-se no impacto dos pressupostos ideológicos dos textos, para reiterar a susceptibilidade das crianças às ideologias de um texto, sobretudo quanto elas são implícitas. A leitura de textos deverá portanto **desconstruir** aquilo que os leitores assumem como óbvio e natural em relação à linguagem, ao sentido, à leitura, à literatura para que se opere uma re-socialização. Trata-se de uma leitura de resistência ao texto em articulação com modos de pensar a realidade e de nela actuar. Pensar sobre a realidade a partir da literatura infantil é, no entender das autoras, uma forma de imaginação histórica e sociopolítica para os jovens leitores (Botelho e Rudman, 2009: 9). Essa imaginação histórica pretende-se radical no sentido em que problematiza a literatura infantil enquanto polissistema literário e de educação, questiona o que significa ‘ler’, ‘ser criança’, ‘a infância’, rescreve a história, torna visíveis relações de poder na sociedade e articula leitura com justiça social e projectos de transformação da sociedade. A sua maior novidade é criar um novo centro para a literatura infantil a partir da representação dos grupos margina-

lizados, minoritários ou silenciados, que se poderia designar de **literatura infantil e poder**. A definição proposta pelas autoras para a análise multicultural crítica (Botelho e Rudman, 2009: 89) é a seguinte:

A análise multicultural crítica (...) encontra-se enraizada no silêncio histórico de grupos sem acesso à representação, procurando colocar esta história de sub-representação no centro e interrogando as complexidades das relações de poder nesta área. Baseia-se numa definição de multiculturalismo que afirma a diversidade e resiste à chamada ‘zona de conforto do multiculturalismo’ (...) porque se projecta para além das questões de afirmação e de diferença para examinar processos de hegemonia e questões de poder social. A análise multicultural crítica da literatura infantil examina a complexa teia de poder da sociedade, a interpenetração dos sistemas de raça/etnia, classe e género e os modos como funcionam em conjunto, colocando a ênfase no processo de análise mais do que na simples presença de personagens de cor. (tradução minha)

A última parte da citação contém um aspecto relevante, pois desloca a ênfase da inclusão de materiais multiculturais para a questão do processo de análise dos materiais. As autoras citam as perguntas guia de Wooldridge (2001: 261) como úteis para a análise de qualquer texto:

- De quem é a visão do mundo apresentada? Quais são os comportamentos considerados normais (sublinhados nossos) no texto?
- Porque está o texto escrito desse modo? Poderia ter sido escrito de outro modo?
- Quais as pressuposições do texto relativamente a questões de idade, género, classe e cultura (incluindo os do próprio leitor)?
- Quem se ouve? Quem é votado ao silêncio?
- O texto serve os interesses de quem?
- Quais as posições ideológicas que se podem identificar?
- Que leituras são possíveis em relação a esta personagem/ evento/ situação? Como se chega à produção de uma leitura?

- Quais os pressupostos morais ou políticos de uma leitura? Como é que certos contextos sociais e culturais activam certas leituras?

Este conjunto de questões reflexivas serve de base ao desdobramento destas questões em outras mais simples que devem orientar a leitura e o diálogo das crianças sobre a leitura neste modelo de análise. Os objectivos da leitura são: ser capaz de relacionar o texto com a experiência social de cada leitor e com as esferas do pessoal, local, sociopolítico e global; desenvolver uma consciência histórica que corrija assimetrias de poder e de representação; desenvolver a sensibilidade para os usos da língua e para os modos como uma determinada linguagem dá forma a percepções e a processos sociais, que podem ser contestados; dialogar sobre os textos de modo a desocultar as implicações e os pressupostos do que parece natural ou óbvio, mas que é sempre representação por alguém, de determinado modo e com uma finalidade mais ou menos consciente.

Conclusão

O artigo incidiu essencialmente sobre três aspectos da problemática de utilização da literatura infantil para promover a interculturalidade argumentando que é importante que a literatura infantil prepare os jovens para a vida. ‘Preparar para a vida’ foi apresentado, a partir de uma citação de Bauman, como preparar os jovens para lidar com a incerteza, a ambivalência, a multiculturalidade nas suas muitas manifestações. Os três aspectos salientados foram: pensar a literatura infantil não como o jardim murado da infância, protegido da realidade, mas alternativamente como prática cultural que responde de forma estética e ética à realidade. O segundo aspecto relevado incidiu sobre questões de representação da realidade pela literatura infantil a partir de uma classificação de ‘literatura multicultural’. O terceiro aspecto salientado incidiu na necessidade de promoção entre os jovens de “leitura crítica”, apresentada como leitura de desocultação que, enquanto modelo genérico, acolhe uma perspectiva de questionamento do que o texto diz, **como, para quê, porquê, para quem**. É igualmente uma oportunidade para mirar outros mundos, para aceder imaginativamente a outros modos de estar e de sentir, pensar, agir;

para se olhar **reflexiva e criticamente, para se adotar posições de leitura alternativas ao que o texto assume como natural e óbvio** (Emmitt e Wilson, 2009). E, como tal, deve ser uma **prática centrada nos interesses das crianças** (Comber, 2001: 9), uma vez que envolve o diálogo sobre como funcionam os textos e como se relacionam com o mundo. Note-se, que em termos pedagógicos, se procura melhorar a compreensão colocando questões, em diálogo com a criança. A ênfase é colocada tanto na compreensão do texto, como na competência para **questionar o texto, examiná-lo e perceber as relações de poder e de privilégio que configura** (F. Brown and M.J. Friel, 2009). Só assim é que a criança se pode inteirar de como os textos são construídos por alguém, de determinada maneira e com propósitos específicos para criar determinados efeitos. Só assim é que as crianças poderão entender que os modos de construção dos textos acarretam consequências para quem os lê, usa e produz.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *The Individualidad Society*. Oxford Polity.
- Bonal, X. (2000). O Multiculturalismo Interno e Externo em Espanha: Funções de legitimização e reconfiguração educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 14. 7-24.
- Botelho, M. J. e Rudman, M. K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Bradford, C. (2001). The End of Empire? Colonial and Postcolonial Journeys in Children's Books. *Children's Literature*, 29:196-218.
- Brown, F. and Friel, M. J. (2009). Discovering the world through books. Comunicação oral ao *16th European Conference on Reading*. Braga.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on critical issues*. Westport: Greenwood Press.
- Comber, B. (2001). Critical literacy. Power and pleasure with language in the early years. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24 (3). 168-183.
- Emmitt, M. and Wilson, L. (2009). A framework for teaching cultural literacy. Comunicação oral ao *16th European Conference on Reading*. Braga.

- Huntington, S. (2003). The Clash of Civilizations. Foreign Affairs. Acedido em 3 de Fevereiro de 2009 em <http://www.foreignaffairs.org/19930601faessay5188/samuel-p-huntington/the-clash-of-civilizations.html>.
- Louie, B. Y. (2006). Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature. *The Reading Teacher*. 59(5).
- McGillis, R. (1996). Class action: Politics and critical practices. In *The nimble reader: Literary theory and children's literature*. New York: Thwayne Publishers.
- McGillis, R. (ed.) (1999). *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Other*. New York: Garland Press Ltd.
- Mohanty, S. P. (1997). *Literary Theory and Claims of History*. Ithaca: Cornell University Press.
- Müller, H.M. (2001). *Migration, Minderheiten und kulturelle Vielfalt in der europäischen Jugendliteratur*. Bern: Peter Lang.
- Ramraj, S. (1997). 'Let Your Indulgence Set Me Free'. Ariel, Caliban and Miranda and Postcolonial Discourse in The Tempest. Unpublished paper. University of Missouri Sixth Graduate Students Conference.
- Ramraj, V. J. (1999). Afterword. The Merits and Demerits of the Postcolonial Approach to Writings in English. In: *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Other*. Roderick McGillis (ed.). New York: Garland Press Ltd. 253-267.
- Rosenblatt, H. L. (1976). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association.
- Rushdie, S. (1992). *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*. London: Granta. 1-21.
- Shavit, Zohar (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.
- Sims, R. (1982). *Shadow and Substance: Afro-American experience in contemporary children's fiction*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Stephens, J. (1992). *Ideology and Children's Fiction*. London: Longman.
- Stephens, J. (1999). Continuity, Fissure, or Dysfunction? From Settler Society to Multicultural Society in Australian Fiction. In: *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Other*. Roderick McGillis (ed.). New York: Garland Press Ltd.. 55-70.
- Tejerina, I. (coord. e ed. literária) (2008). *Ler la Interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Vieira, A. M. (2006). *O contributo da literatura infantil para a educação intercultural. Experiência em contexto de sala de aula*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.

Woolridge, N. (2001). Tensions and ambiguities in critical literacy. In B. Comber and A. Simpson, *Negotiating critical literacies in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 259-270.

Xie, S. (1999). Rethinking the Identity of Cultural otherness: The Discourse of Difference as an unfinished project. In: *Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Other*. Roderick McGillis (ed.). New York: Garland Press Ltd.1-16



