

MISCELÂNEA

Revista de Pós-Graduação em Letras

UNESP – Campus de Assis

ISSN: 1984-2899

www.assis.unesp.br/miscelanea

Miscelânea, Assis, vol.6, jun./nov.2009



DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS: SOBRE MEDIAÇÃO E ASPECTOS HISTÓRICO-CULTURAIS DA LEITURA

Márcia Cabral da Silva

Doutora — UNICAMP / Professora — UERJ

RESUMO

Neste artigo, busca-se refletir tanto sobre o conceito de mediação quanto sobre aspectos histórico-culturais da leitura à luz de *Dom Quixote das crianças*, obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Com esta finalidade, enfatiza-se, de um lado, a mediação dos personagens; de outro, o caráter interativo da linguagem no desenvolvimento das práticas de leitura.

PALAVRAS-CHAVE

Dom Quixote; mediação; leitura.

ABSTRACT

In this article, we analyze the concept of mediation as well as the historical and cultural elements related to reading based on *Dom Quixote das crianças* written by Monteiro Lobato. Concerning this objective, on one side, we put emphasis on the mediation developed by the characters; on the other, on the interactive nature of the language related to the development of the practices of reading.

KEY WORDS

Dom Quixote; mediation; reading.

Ah! Rangel que mundos diferentes, o do adulto e da criança! Por não compreender isso e considerar a criança "um adulto em ponto pequeno", é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno.

(Monteiro Lobato)

Muito já se escreveu sobre a obra de Monteiro Lobato destinada ao público infantil; muito ainda irá se escrever.

Ao examinarmos a história da literatura destinada ao público infantil, encontramos alguns dados que justificam tal assertiva: sua obra marcou inúmeros discípulos — a geração Lobatiana, os filhos de Lobato — que ora se inspiraram em seus argumentos, ora em seus personagens, e, sobretudo, no que consideramos fundamental em relação ao conteúdo de seus livros: aposta na curiosidade e na enorme capacidade crítica da criança. Por outro lado, a sua produção marca uma ruptura com o estatuto inicial do gênero no Brasil, tão comprometido que estava com fins pedagógicos e moralizantes. É principalmente nas décadas de 20 e 30 que Monteiro Lobato insere-se no domínio da literatura infantil, conferindo-lhe uma nova perspectiva, tanto de ordem temática quanto discursiva (LAJOLO, 2000; PENTEADO, 1997). A criança não é poupada de conflitos sociais, o ponto de vista da narrativa muitas vezes lhe é transferido e abre-se espaço para a voz questionadora da personagem criança, metamorfoseada, com frequência, na polêmica figura da boneca Emília.

Os elementos mencionados constituem razões suficientes para considerarmos Lobato memória inesgotável da história do livro para crianças no Brasil.

No caso específico de *Dom Quixote das crianças* (1965),¹ contado por Dona Benta, recriação da obra prima de Miguel de Cervantes Saavedra, um clássico da literatura espanhola seiscentista, nosso autor necessitou não somente de dosar ingredientes para uma literatura à altura da exigência dos pequenos leitores como também encontrar uma maneira perspicaz de

reelaborar uma obra clássica, para ser desvendada por leitores dotados, hipoteticamente, de menor competência de leitura.

Parece, portanto, tratar-se de duplo desafio; o de escrever para o público infantil, respeitando-lhe a curiosidade, o senso crítico; o de recriar uma obra clássica para pequenos leitores, assegurando-lhe a qualidade estética, rejeitando as infantilizações. Nos limites deste estudo, interessa-nos refletir sobre este duplo desafio, focando *o caso da adaptação*, examinando *o papel da mediação*.

Dom Quixote das crianças: um caso de adaptação

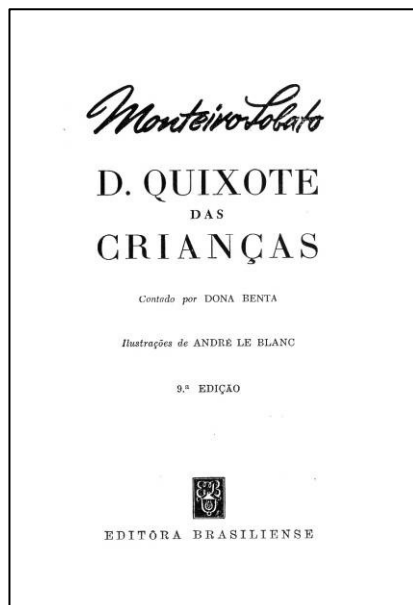
A adaptação remete à noção de adequação de uma obra estrangeira que, além da tradução, implica modificações do texto original. Monteiro Lobato dedicou-se também a esta tarefa, realizando inúmeras adaptações e traduções de textos infanto-juvenis tais como: Contos de Andersen, Peter Pan, Alice no País das Maravilhas, Robinson Crusóé, Contos de Grimm, Robin Hood, dentre outros. Este é o caso de *Dom Quixote das crianças* (1965), o qual passaremos a examinar.

Do título, já inferimos o destinatário da matéria narrada e Lobato poderia ter escolhido a preposição *para*, o que, de algum modo, significaria feito na medida da criança e a ela endereçado. No entanto, a preposição escolhida sugere mais do que o *endereçamento*, pois se trata de *posse*: *Dom Quixote das crianças*; livro elaborado respeitando o ponto de vista da criança e que por direito lhe pertence? O lugar do público já está posto em situação crítica, antes mesmo de iniciarmos a leitura.

Há ainda outro dado inicial revelador da qualidade desta adaptação. Trata-se de uma história recriada a partir do ponto de vista de uma narradora-

¹ *Dom Quixote das crianças*, editado pela primeira vez em 1936, pela Cia. Ed. Nacional, contendo ilustrações de Gustave Doré, que só aparecem naquela edição. Utilizo neste trabalho, no entanto, a 9ª edição da Brasiliense, com ilustrações de André Le Blanc, de 1965.

personagem, cuja tarefa central é contar a história clássica, tendo em conta a competência de leitura das crianças. Tarefa, diga-se de passagem, nada



Folha de rosto da 9ª edição

simples. Anunciado, então, logo na folha de rosto, o lugar de destaque que assumirá Dona Benta, alguns problemas parecem inicialmente solucionados.

A adaptação de *Dom Quixote* diz respeito também à materialidade do livro: forma de impressão, às suas dimensões, adequação ao manuseio do leitor-criança. Lobato foi bastante hábil nesta aventura, dedicando um capítulo inteiro ao desenvolvimento do tema. E, assim, *Emília descobre Dom Quixote*.

Emília estava na sala de Dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades — livros de figura [...] Uma vez a pestinha fêz o visconde levar para lá uma escada [...] Foi um trabalho enorme levar para lá a escadinha. O coitado do Visconde souou, porque Emília, embora o ajudasse, ajudava-o cavortearmente, fazendo que todo peso ficasse do lado dele [...] Emília subiu. Alcançou os livrões e pode ler o título. Era o D. Quixote de La Mancha, em dois volumes enormíssimos e pesadíssimos. Por mais que ela fizesse não conseguiu nem movê-los do lugar (LOBATO, 1965, p. 9).

Verificamos, portanto, diversos aspectos materiais que impedem, em um primeiro momento, a aproximação do leitor-criança de uma obra clássica, conforme lemos no fragmento: a sua localização, em uma parte muito mais alta

do que a criança poderia alcançar e, mesmo que se tenha resolvido o problema com o auxílio de uma escada, restava, ainda, a tarefa difícil de remover dois volumes enormes e pesados.

Do exame deste capítulo, infere-se que a leitura é desejada, que a criança se encontra a um palmo de sua conquista, mas o obstáculo é imensurável e ela não conseguiria por si mesma superá-lo. Isto é, as questões relacionadas à materialidade do livro parecem estar anunciando outra dificuldade relacionada à leitura: a sua compreensão.



Figura 2, de André Le Blanc para a 9ª edição

Neste sentido, Monteiro Lobato habilmente constrói um capítulo para nos anunciar: as crianças logo estarão lendo uma obra clássica, mas não é uma tarefa simples e, devido à sua complexidade, é necessária uma forma de *mediação*, que, a esta altura, só poderia ser realizada por um adulto; seja devido às proporções de tamanho e volume do livro, seja principalmente pela necessidade de facilitar a sua apreensão. Como Lobato resolve, então, o

impasse? Aprontando Dona Benta, leitora experiente, para entrar em cena, que, neste ponto, torna-se peça-chave na estrutura da narração. E assim:

Dona Benta começa a ler o livro.

O Visconde ficou encostado a um canto, e Dona Benta, na noite desse mesmo dia, começou a ler para os meninos a história do engenhoso fidalgo da Mancha. Como fosse livro grande demais, um verdadeiro trambolho, aí o peso de uma arroba, Pedrinho teve de fazer uma armação de tábuas que servisse de suporte. Diante daquela imensidade sentou-se Dona Benta, com as crianças ao redor.

— Este livro — disse ela — é um dos mais famosos do mundo inteiro. Foi escrito pelo grande Miguel de Cervantes Saavedra... Quem riscou o segundo a de Saavedra?

— Fui eu — disse Emília.

— Por quê?

— Porque sou inimiga pessoal da ortografia velha coroca que complica a vida da gente com coisas inúteis. Se um a diz tudo para que dois? (LOBATO, 1965, p. 15).

Reinações de Dona Benta: um caso de mediação

Dona Benta entra em cena e tudo indica que terá uma árdua tarefa pela frente, pois, solucionadas as questões relativas à materialidade da leitura, com o auxílio, inclusive, de armação de tábua para sustentar o “trambolho”, apresenta-se a questão que Lobato anunciava homeopaticamente, talvez para não afugentar os leitores mais arredios à complexidade de algumas leituras: o seu desvendamento.

Meus filhos — disse Dona Benta — esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas (LOBATO, 1965, p. 17).

Conforme resultado de pesquisas na área da aquisição da leitura, sabemos que esta aquisição é processual e diz respeito a dimensões bastante complexas: domínio do léxico, familiaridade com o assunto, organização dos elementos sintáticos na frase, ortografia, experiência do leitor, cruzamento com

leituras prévias, dentre muitos outros aspectos que tocam esferas linguísticas, psicológicas, histórico-culturais e cognitivas (KLEIMAN, 1999; ZILBERMAN; SILVA, 1991).

Angela Kleiman (1999) aponta para horizontes desta análise, cujo desenvolvimento, além da perspectiva histórica e cultural, leva em consideração aspectos cognitivos na formação do leitor-criança.

A autora discute aspectos cognitivos da compreensão da leitura de textos, apontando a utilização do *conhecimento prévio* como pressuposto para a compreensão de um texto — conceito que aponta para três níveis reguladores. (KLEIMAN, 1999, p. 13).

O primeiro nível diz respeito ao *conhecimento linguístico*, isto é, ao conhecimento implícito que todo falante detém na utilização da língua materna: pronúncia, vocabulário, regras da língua.

O conhecimento linguístico tem grande importância para o segundo nível, o *processamento do texto*, definido por Kleiman como a atividade pela qual *as palavras* são reunidas em unidades maiores: *os constituintes da frase*. Este tipo de conhecimento permitirá a identificação de categorias, de segmentos ou frases, podendo levar à compreensão do texto propriamente (KLEIMAN, 1999, p. 14-5).

O *conhecimento textual* é o terceiro nível do que foi designado por *conhecimento prévio* e ambos são condições para a compreensão de um texto, para o desenvolvimento do leitor.

Com efeito, o conhecimento de diferentes estruturas textuais como, por exemplo, a estrutura narrativa, a descritiva, a expositiva, assim como a percepção de outras marcas formais materializadas através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais (elementos co-textuais) funciona também como requisito importante para a produção de sentido no ato da leitura, visto regular as expectativas do leitor em relação ao conteúdo do material que será lido.

A autora analisa ainda outro tipo de conhecimento que deverá ser ativado para que a leitura seja bem-sucedida: *o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico*, que advém da experiência cotidiana ou da aprendizagem formal. Neste tipo de conhecimento estaria envolvida, por exemplo, a familiaridade do leitor com o assunto abordado.

Assim, do ponto de vista de Kleiman (1999), para haver compreensão durante a leitura, é necessário que este último tipo de conhecimento esteja “ativado”, isto é, presente em um nível consciente.

Em síntese, a interação desses diferentes níveis de conhecimento — *o linguístico, o textual, o conhecimento de mundo* — são pressupostos fundamentais para compreensão daquilo que se lê. Nessa perspectiva, a leitura é considerada um processo *interativo* justamente porque utiliza esses diferentes níveis de conhecimento.

Na obra analisada, esses níveis são frequentemente acionados pela personagem Dona Benta. De um lado, recorre, a cada etapa da leitura, ao conhecimento prévio dos pequenos leitores, ao seu conhecimento de mundo; de outro, instiga-os à compreensão dos componentes da frase, introduzindo novas palavras, facilitando o entendimento da estrutura textual.

De tal modo, em *D. Quixote das crianças*, Dona Benta representa uma forma de *mediação* entre a complexidade do material narrado e a capacidade interativa em relação à leitura por parte dos pequenos leitores da obra.

A *mediação*, em um sentido genérico, refere-se à ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou de uma espécie de ponte que permitiria a passagem de uma coisa a outra. O conceito de mediação, na tradição filosófica clássica, refere-se ao problema da necessidade de explicar a relação entre duas coisas, sobretudo, de natureza distinta. Na dialética hegeliana e na filosofia de base marxista, a mediação representa as relações

concretas que se estabelecem no real e as articulações que constituem o próprio processo dialético.²

E, considerando essas acepções, parece possível pensar nas relações entre o conceito e a atuação de Dona Benta. Esse processo é estabelecido logo no segundo capítulo e pode ser evidenciado ao longo de toda a narrativa. Como é tecido, então, o recurso por parte do autor?

Toda vez que Dona Benta atua, parafraseando o conteúdo do original, explicando o léxico, contextualizando o cenário e as ações dos personagens em evidência. Observe-se, em um curto episódio, a qualidade dessa elaboração:

- Que é alcáçar, vovó? — interrompeu Narzinho.
- É o mesmo que castelo, fortaleza. E velar as armas é uma cerimônia da cavalaria. Antes de ser armado cavaleiro, o candidato devia passar a noite diante de suas armas, velando-as.
- Quanta besteira, meu Deus! — exclamou Emília — E ainda me chamam asneirenta. Asneirenta é a humanidade...
- Bem — exclamou Dona Benta, rindo-se — o estalajadeiro ouviu aquilo e [...] (LOBATO, 1965, p. 27).

Interessante examinar a multiplicidade de *vozes divergentes* (BAKHTIN, 1995) que Monteiro Lobato acaba por assegurar nos diálogos, nas interrupções constantes por parte dos personagens-criança. Afasta-se, dessa forma, de um didatismo que poderia aparecer cristalizado pela voz e pela ideologia de uma única personagem, a avó, teoricamente a mais sábia, a mais experiente. A nosso ver, tal simplificação está longe das intenções de Lobato, tão bem evidenciadas no tom que empresta à narrativa a boneca Emília; o que garante da mesma forma o refinamento do nível de compreensão do personagem-criança e, por analogia, dos pequenos leitores.

E Dona Benta começou a ler:
"Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo, dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor."

² Ver, a este respeito, dentre outros, *Dicionário de Filosofia*, de Gérard Durozoi e André Roussel; tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Pairus, 1993 e *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, Robert Audi (General Editor). N.Y: Cambridge University Press, 1999.

— Ché! — exclamou Emília — Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim. “Lança em cabido, adarga antiga, galgo corredor...” Não entendo essas viscondadas, não...
— Pois eu entendo — disse Pedrinho. — Lança em cabido quer dizer lança pendurada em cabido; galgo corredor é cachorro magro que corre e adarga antiga é... é...
— Engasgou! — disse Emília (LOBATO, 1965, p. 16).

Em outra linha de consideração, convém pensar o conceito de mediação no âmbito do desenvolvimento humano, precisamente no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual da criança. Neste sentido, torna-se útil refletir a partir de algumas proposições formuladas por Lev Semenovitch Vygotsky (1991, 1998).

Sabemos que a idéia do ser humano imerso num contexto histórico, a ênfase em seus processos cognitivos e em sua capacidade de transformação são proposições bastante caras ao ideário contemporâneo. Também o era para esse teórico soviético que viveu apenas até a década de 30 do século XX, mas que chegou a conclusões bastante complexas quanto ao conceito de *mediação simbólica*.³

Este conceito relaciona-se profundamente com a tese histórico-cultural do desenvolvimento humano, cuja base revela que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, imediata. Trata-se de uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos, os signos, a linguagem, o pensamento, os *mediadores simbólicos*, de natureza psicológica a mais refinada entre o sujeito e o mundo.

Nos limites deste estudo, mostra-se enriquecedor relacionar alguns traços dos mediadores simbólicos, nos termos propostos pelo pesquisador soviético, e a mediação, no contexto das competências de leitura exercida por Dona Benta.

³ Para o aprofundamento deste conceito ver, além de *Pensamento e Linguagem* e *A Formação Social da Mente*, ambos editados pela Editora Martins Fontes e amplamente divulgados entre os estudiosos de Vygotsky, nos meios acadêmicos no Brasil, *Vygotsky, uma Síntese*, de René Van Der Veer e Jaan Valsiner, tradução: Cecília C. Bartalotti. SP:Edições Loyola,1999.

Assim, passamos a analisar alguns desses pressupostos. O desenvolvimento de conceitos, a elaboração do pensamento tornam-se cada vez mais complexos a partir da utilização dos signos, das situações interlocutivas, das interações sociais. Verifica-se, portanto, no âmbito dessa teoria, a ênfase nos processos interativos, onde estariam, de alguma forma, assegurados o intercâmbio, a negociação de sentidos, os obstáculos e desafios relacionados à compreensão que o sujeito diante de outro indivíduo está sempre buscando superar.

A concepção de signo na obra de Vygotsky diz respeito à noção de ferramenta mediadora de natureza psicológica. O autor refere-se a instrumentos de uso genérico, que permitiriam interferir na natureza, transformá-la e aos signos, instrumentos psicológicos, que possibilitariam, através de atividades psicológicas mediadas, conceituar o mundo.

A analogia mostra-se frutífera porque tanto os instrumentos como os signos apresentam função mediadora, não obstante suas naturezas serem distintas: enquanto o instrumento tem uma orientação externa, age sobre os elementos do mundo exterior, os signos são orientados para uma dimensão interna, auxiliando no desenvolvimento de funções psicológicas complexas (memória, atenção, percepção, formação de conceitos, generalizações, abstrações), a que o pesquisador, para diferenciar das funções elementares de ordem prática, denominou funções psicológicas superiores.

Os processos de internalização dos signos guardam implicações importantes para o conjunto de suas formulações: por um lado, ajudam a demonstrar como as relações sociais, os intercâmbios culturais são determinantes para a constituição dos indivíduos, de suas subjetividades; por outro, distanciam a compreensão dos processos intelectuais e cognitivos humanos das explicações recorrentes nas abordagens racionalistas e empiristas.

Para Vygotsky, os signos não estariam nem pré-determinados nos indivíduos desde o nascimento nem seriam frutos de algo fora do indivíduo que

lhes seriam transmitidos nas relações sociais. Sua pesquisa visa justamente demonstrar como os processos superiores mediados pelo auxílio dos signos têm uma natureza social, complexa, construída a partir das interações com outros membros da cultura.

Observando a reconstrução da história desses processos é possível compreender porque para o autor é tão importante sublinhar que a direção dos processos intelectuais, representados pela utilização de signos, tem um movimento do externo para o interno, das relações interpsicológicas para as intrapsicológicas, do social para o individual.

Há um exemplo clássico, mencionado pelo autor, que demonstra com nitidez a transformação dos processos psicológicos superiores, os quais partem invariavelmente dos intercâmbios sociais até serem internalizados e, portanto, compreendidos pelos indivíduos.

Trata-se dos primeiros movimentos de tentar agarrar um objeto, realizado pelo bebê. Inicialmente, sugere Vygotsky, o movimento dirige-se exclusivamente para o objeto, na tentativa de alcançá-lo. Com a chegada da mãe, que interpreta o movimento do bebê e o auxilia na realização da tarefa, o bebê passa a perceber o movimento de agarrar como um gesto dirigido a outro indivíduo, portanto, agora, de natureza mediada. Isto é, a sua ação passa por uma espécie de filtro, a intervenção de um mediador, no caso, a mãe, que, ao interpretar a intenção do bebê em agarrar o objeto, irá atendê-lo. A partir desse momento, toda vez que o bebê desejar alcançar um objeto, dirigirá o gesto ao mediador e não mais apontará simplesmente para um objeto, passando a compreender, por intermédio da leitura de um membro mais experiente da cultura, que não se trata de apontar para algo no vazio, mas de um gesto.⁴

O exemplo demonstra, portanto, como um processo psicológico elementar, como o movimento de agarrar, se transforma em um gesto de

⁴ Vygotsky, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. U.S.A: Harvard University Press, 1978, p.56.

apontar, em solicitação e em atendimento de um desejo, porque mediado por intercâmbios sociais.

Por outro lado, acompanhando-se o desenvolvimento desta teoria, observa-se o quanto conceito de mediação formulado por Vygotsky é amplo, referindo-se a instrumentos materiais, a sistemas simbólicos e, como bem demonstra o exemplo acima, *à intervenção de outros seres humanos ao longo do desenvolvimento do indivíduo*.

De maneira análoga, temos em *Dom Quixote das crianças* um contexto interativo e interlocutivo que permite às crianças indagar, recusar informações, buscar informações em outros textos lidos, cruzar tais informações com leituras prévias. E, nesta espécie de *tessitura de leituras* (BENJAMIN, 1984), a compreensão eleva-se, os conceitos prévios tornam-se cada vez mais refinados e, ainda, a competência de leitura avança de um lugar reservado à menoridade para níveis mais complexos.

[...] Chamava-se D. Quixote. Era magro, alto, muito madrugador e amigo da caça. E mais amigo ainda de ler. Só lia, porém, uma qualidade de livros: os de cavalaria.

— Eu sei o que é cavalaria — disse Pedrinho. — Depois das Cruzadas, a gente da Europa ficou de cabeça tonta e com mania de guerrear. Os fidalgos andavam vestidos de armaduras de ferro, capacete na cabeça e escudo no braço, com grandes lanças e espadas. Montavam em cavalos que eles diziam ser corcéis e saíam pelo mundo espetando gente, abrindo mouros pelo meio com espadas medonhas. As proezas que faziam eram de arrepiar os cabelos. Já li a história de Carlos Magno e os Doze Pares de França...

— Isso mesmo — confirmou Dona Benta. — eram os cavaleiros andantes.

— Por que se chamavam assim? — indagou a menina (LOBATO, 1965, p. 18).

No fragmento acima, é possível identificar alguns dos pressupostos para formação do leitor experiente e, conseqüentemente, mais exigente. De um lado, observa-se a voz do personagem Pedrinho, que toma a palavra, propõe conceitos e formulações. De outro, a voz da personagem Narizinho que, com autonomia, interrompe o discurso, e propõe questionamentos. De tal modo, as

vozes divergentes já identificadas elevam-se e demonstram ganhar, cada vez mais, autonomia.

Monteiro Lobato parece ter tecido a sua matéria considerando determinadas dimensões. Por um lado, a adaptação cuidadosa, rigorosa, revelada a cada pequeno trajeto percorrido por seus leitores-modelo; por outro, a construção de um espaço de mediação complexo, espesso, diligentemente configurado a partir da inserção de Dona Benta.

Nesse percurso, a criança torna-se a maior beneficiada. E o *Dom Quixote* recriado com tanto requinte e respeito, de fato, passou a ser dela; com uma certa "mãozinha" do autor. Monteiro Lobato já tinha deixado pistas por ocasião do título (*D. Quixote das crianças*) e também na carta ao amigo Rangel, epígrafe deste estudo.

Ah! Rangel que mundos diferentes, o do adulto e da criança! Por não compreender isso e considerar a criança "um adulto em ponto pequeno", é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno (LOBATO, 1972, p. 65).

Por não considerar a criança "um adulto em ponto pequeno", enfatizamos neste estudo a sua capacidade de compreender conceitos e interagir com o material literário. No que se refere às leituras mais espessas, tal como a adaptação da obra clássica examinada, merece especial ênfase tanto a construção dos espaços interativos, com vistas à apropriação da leitura, quanto a qualidade da mediação, exercida de modo *sui generis* por D. Benta e pelas demais personagens-criança no cenário de *D. Quixote das crianças*.

Referências bibliográficas

AUDI, Robert. *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

DUROZOI, Gérard e ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Marina Appenzeler. Campinas, SP: Papirus, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LOBATO, Monteiro. *D. Quixote das crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1965.

_____. *Barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 1997.

SAAVEDRA, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*; tradução dos Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO. *Monteiro Lobato, cidadão e escritor*. Revista da Biblioteca Mário de Andrade, nº. 56, 1999.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky, uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. U.S.A: Harvard University Press, 1978.

YVYGYTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

Artigo recebido em 01/03/2009 e publicado em 30/09/2009.