

OS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA
- UM DIÁLOGO COM TEXTOS DE CRIANÇAS -

NARRIMAN RODRIGUES CONDE

Campinas/SP

1996

NARRIMAN RODRIGUES CONDE

rt
OS CONTOS DE FADAS NA SALA DE AULA
- UM DIÁLOGO COM TEXTOS DE CRIANÇAS -

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996



ADDE BC
HAMADA:
UNICAMP
C751c
Ex.
BO BC/27181
667/96
D | x |
R\$ 11,00
30/03/96
PD C.N.000.86192-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Conde, Narriman Rodrigues

C751c Os contos de fadas na sala de aula : um diálogo com textos de
crianças. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Ezequiel Theodoro da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Contos de fadas. 2. Textos infantis. 3. Ensino de primeiro
grau. 4. Literatura infantil. I. Ezequiel Theodoro da Silva. II. Univer-
sidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Trabalho apresentado como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração METODOLOGIA DO ENSINO, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva.

COMISSÃO JULGADORA

Ezequiel

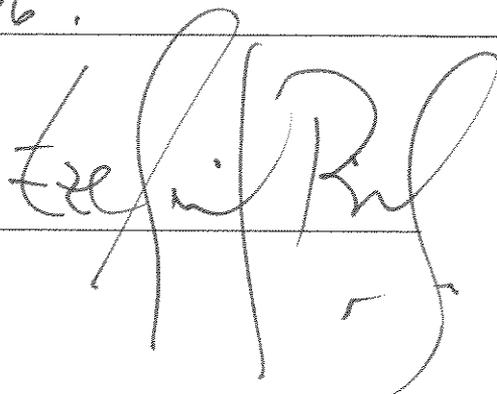
Keafasahora

Kihauka Traifha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida
por Narriman Rodrigues Conde e aprovada pela Comissão Julgadora
em 16/02/1996.

Data: / /

Assinatura: _____

A large, stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is highly cursive and appears to be 'Narriman Rodrigues Conde'.

Dedico este trabalho

- a meus pais Armanda, Hélio e Lêyse, pelo que foram e me fizeram ser o que sou hoje;
- à Naila, Sandra e Nadja, sempre irmãs!;
- ao Roberto, companheiro inseparável nessa travessia;
- a todos os professores que cultivam, ainda, a esperança de um sonho de um ensino mais digno.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as vozes que participaram deste trabalho. Pelos palpites, discussões, incentivo e pelo acolhimento nos momentos de angústia, agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha caminhada.

À Faculdade de Educação da UNICAMP e a esse Mestrado, pela oportunidade de produção;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

Ao Professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, num momento de sua vida, de pleno compromisso político com a educação do município de Campinas/SP, pela orientação e respeito à minha produção acadêmica;

Aos Professores do Mestrado: Joaquim Brasil, Milton José de Almeida, Wanderley Geraldi, Adélia Bezerra de Menezes, Raquel Salek Fiad, que ampliaram meus horizontes durante as inesquecíveis aulas na pós-graduação;

Às Professoras Doutoradas Raquel Salek Fiad e Lilian Lopes M. da Silva, que, no Exame de Qualificação, deram valiosas contribuições que me levaram a (re)dimensionar o estudo aqui presente;

À Professora Leiva Leal, do CEALE/UFMG e Professora Doutora Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova, da FALE/UFMG, pelo carinho, disponibilidade e preciosas sinalizações que contribuíram grandemente para esta dissertação;

À Professora e amiga Avani Lanza, pela preciosa contribuição na caracterização fidedigna do processo seletivo;

Aos colegas do Curso de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas, em especial, a Jefferson Mainardes e Cely do Socorro Nunes, primeiros ouvintes e leitores deste meu exercício de escrever;

À Escola de 1º grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade que me foi dada de desenvolver a prática que ora é tema desta dissertação;

Aos colegas do então Setor de Séries Iniciais e aos do atual Núcleo Básico, o meu reconhecimento pelo esforço conjunto em garantir o meu afastamento das atividades docentes;

À Nadir, Ana, Marina e Cláudia, da Secretaria de Ensino da Pós-Graduação da UNICAMP, pela boa vontade e gentileza com que sempre me atenderam;

Ao Gil, Roberto, Amauri e Alexandria, que tantas "caçadas" realizaram, na biblioteca da UNICAMP, para conseguir os materiais de que necessitei durante o curso;

À Eliane Scheid, pelo companheirismo durante a nossa convivência na saudosa cidade de Campinas;

À Mônica Simões Dayrell, amiga solidária do sonhar pedagógico, pelos "primeiros passos" da minha caminhada como professora alfabetizadora;

Ao meu cunhado Geninho, pela paciência ímpar na digitação das muitas versões;

Aos meus sobrinhos Felipe e Andrezza, pela sensível e inteligente compreensão da minha ausência nas brincadeiras;

Ao amigo "mestre" João Jorge Corrêa pelo esmero da digitação final.

RESUMO

O presente trabalho, fruto da inquietação e do questionamento da experiência docente da autora, é o relato da prática pedagógica no ensino de leitura/escrita, realizada com uma turma de 2ª série da Escola de 1º grau - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte - MG, no ano de 1992. Esta prática visava à formação do sujeito/ escritor iniciante, cujo espaço da sala de aula era constituído de núcleos de atividades, que privilegiavam a leitura, como a Hora do Conto, a Biblioteca de Classe e, por extensão, a Biblioteca Escolar.

A Hora do Conto configurou-se no eixo fundamental do trabalho de leitura/escrita nessa turma, quando, além de outras leituras, os contos de fadas tinham o seu lugar de destaque. A ênfase dada a essa literatura reside na sua linguagem reveladora de um conteúdo e forma peculiares às crianças do Ciclo Básico. Os contos de fadas mostraram-se matéria-prima valiosa, no sentido de auxiliar as crianças na construção de textos com unidade significativa global, ou seja, suas produções escritas apresentaram conhecimento textual, unidade temática e discursiva. Um outro aspecto também evidenciado neste estudo é a possibilidade da revelação do sujeito pela escrita, ou seja, nos seus textos as crianças revelaram seus desejos, medos, angústias, etc.

A dissertação contém, basicamente, dois momentos que se completam. No primeiro momento, a professora/pesquisadora descreve as "pegadas" de sua prática pedagógica como alfabetizadora da instituição acima referida e sobre elas reflete. No segundo momento, promove um diálogo com as produções escritas dos seus alunos, evidenciando, no conjunto de textos analisados, como os mesmos foram tecidos - um verdadeiro mosaico textual - em que cada trecho colorido e dinâmico se funde ao outro dando corpo ao texto, legitimando-o como uma obra original, singular e única.

ABSTRACT

The present paper is a result of the restlessness and questioning of the author about his own teaching experience. It is a report of an educational practice on the teaching of reading/writing, accomplished with a group of 2nd grade of the "Escola de 1º grau - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais" at Belo Horizonte City, in the year of 1992.

The practice aimed the formation of the beginner reader/writer subject, whose space in the classroom was constituted of nuclei of activities that give privilege to reading, as in the "Hora do Conto" (hour of tales), in the Classroom Library, and by extension, in the School Library.

The "Hora do Conto" became the fundamental axis of the work in reading/writing to this group, when besides other kinds of reading, the fairy tales had an outstanding place. The emphasis given to this kind of literature resides on its style, disclosing contents and manners, characteristics of the children attending to the basic classes. Another aspect also shown on this study is the possibility of the subject being revealed by his piece of writing, that means, on their texts the children show and hide at the same time, their wishes, fears, anxieties.

The Fairy Tales appeared as a worthwhile primary matter, to help the children in the construction of texts with global meaning unity, that means their written productions presented textual knowledge, thematic and discourse unity.

The dissertation basically contains two moments that complete each other.

At the first moment the teacher/researcher describes and reflects upon the "foot steps" of her pedagogic practice as an alphabetizer teacher of the institution cited above.

At the second moment she promotes a dialogue with the written productions of her pupils, clarifying on the whole of the analysed texts, how they were woven: a truly textual

mosaic, where each colourful and dynamic passage fuses to each other, giving shape to the texts, legitimizing them as original, singular and unique pieces.

SUMÁRIO

| | Página |
|--|---------------|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUÇÃO | 16 |
| PARTE I - ENTRANDO NA FLORESTA | 20 |
| CAPÍTULO 1 | |
| UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA/ESCRITA | 21 |
| CAPÍTULO 2 | |
| A VIVÊNCIA DE UMA PRÁTICA ALTERNATIVA | 32 |
| CAPÍTULO 3 | |
| O FIO PUXADO PARA A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO | 41 |
| CAPÍTULO 4 | |
| A ESTRUTURA NARRATIVA DOS CONTOS DE FADAS | 46 |
| CAPÍTULO 5 | |
| OS CONTOS DE FADAS NA ESCOLA | 54 |
| PARTE II - ESCOLHENDO O CAMINHO | 66 |
| CAPÍTULO 6 | |
| O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA | 67 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | |
| QUE ESCOLA É ESTA? | 72 |
| | |
| CAPÍTULO 8 | |
| QUEM SÃO OS SUJEITOS DO RELATO DA EXPERIÊNCIA? | 79 |
| | |
| CAPÍTULO 9 | |
| O COTIDIANO DA 2ª SÉRIE NA ROTINA ESCOLAR | 81 |
| | |
| CAPÍTULO 10 | |
| UM PROJETO PENSADO E VIVIDO | 89 |
| 10.1 - A Hora do Conto | 89 |
| 10.1.1 - A Hora do Conto na escola: um gesto esquecido? Um hábito desaparecido? | 92 |
| 10.1.2 - A Hora do Conto de fadas: um relato de experiência | 97 |
| 10.1.3 - Outras experiências | 105 |
| 10.1.4 - Arrematando o Fio da Hora do Conto | 107 |
| 10.2 - A Biblioteca Escolar | 109 |
| 10.3 - A Biblioteca de Classe | 117 |
| | |
| PARTE III - CAMINHANDO PELO BOSQUE | 123 |
| | |
| CAPÍTULO 11 | |
| A FORMA DE OLHAR E CAMINHAR PELO BOSQUE | 124 |

CAPÍTULO 12

A PROPOSTA DE ESCRITA E AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS TAREFAS.. 130

CAPÍTULO 13

A CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS INFANTIS..... 134

13.1 - As histórias ficcionais: o diálogo textual e a questão do gênero..... 134

13.2 - As histórias vividas: a escrita enquanto revelação..... 209

CONCLUSÃO: CHEGANDO À CASA DA VOVÓ..... 248

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 254

ANEXOS 264



Ilustração:

JUNQUEIRA, Regina Régis. Chapeuzinho Vermelho. In: Contos de Perrault. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

INTRODUÇÃO

De 1980 para cá, o ensino de leitura escrita vem sofrendo profundas modificações em decorrência das novas concepções de ensino/aprendizagem emergidas no campo da educação. Tais concepções trazidas pela Psicogenética e Ciências Linguísticas influenciaram radicalmente os paradigmas epistemológicos e metodológicos até então configurados nas práticas docentes, sobretudo, na alfabetização.

O trabalho de Emília FERREIRO (1986) aparece evidenciado, discutindo, principalmente, questões relativas à aquisição da língua escrita pela criança como um processo cognitivo de construção de conhecimento.

Essa "revolução" na concepção do ensino/aprendizagem da língua materna passou a ser incorporada aos discursos oficiais e a fazer parte das preocupações e ações dos professores no seu dia-a-dia.

Na tentativa de construir uma prática pedagógica coerente com a nova visão de homem - o sujeito como elemento ativo na construção do conhecimento - muitas escolas públicas e particulares vêm desenvolvendo um trabalho alternativo no ensino de leitura/escrita. Tais experiências adquirem contornos e rostos variados, de acordo com o comprometimento do grupo envolvido e com o conhecimento teórico que subjaz ao nosso fazer pedagógico.

Muitos estudos e pesquisas¹ envolvendo profissionais da educação e de outras áreas, como da Psicologia e Lingüística, mostram, por um lado, os encontros e transformações operadas nas práticas do ensino de leitura/escrita, alicerçadas numa visão construtivista-interacionista e, por outro, os contrapontos e as distorções² advindas dessa corrente teórico/metodológica.

Mudaram-se os paradigmas teóricos e metodológicos, a tônica, entretanto, das discussões entre professores de qualquer nível de ensino, disciplina e tipo de escola continua sendo a mesma, ou seja, a de que os alunos não sabem ler e tampouco escrever.

A minha entrada no magistério, como professora alfabetizadora, ocorreu nesse período de grande efervescência pedagógica no que se refere às práticas alternativas no ensino de leitura/escrita no Ciclo Básico. Nesse sentido, a necessidade de repensar o ensino de língua materna e assumir posturas em busca de práticas que pudessem, efetivamente, contribuir para a formação do leitor/escritor iniciante passou a fazer parte do meu projeto como professora desse nível de escolaridade.

Era preciso conhecer, buscar experiências alternativas, para depois, direcionar um caminho, traçar rumos, mesmo que tortuosos, que me levassem ao objetivo desejado - alfabetizar. Valendo-me de práticas pedagógicas, arroladas em outros contextos escolares, elegi a Hora do Conto como um momento, na sala de aula, que pudesse "cintilar sentidos" à leitura/escrita das crianças do Ciclo Básico. Ou seja, a minha preocupação no ensino dessa área era a de proporcionar condições, na escola, para que as crianças se apropriassem da leitura/escrita de maneira significativa.

¹ Entre muitos trabalhos já divulgados, cito o de FRANCHI, Eglê Pontes. Pedagogia da alfabetização - da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.

² VIEIRA, Martha Lourenço. Construtivismo: a prática de uma metáfora. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado)

A proposta, desde o início do ano (1992), buscou uma alteração das condições pedagógicas, ou seja, a constituição de espaços de leitura, na sala de aula, como por exemplo, a Hora do Conto, a Biblioteca de Classe e Biblioteca Escolar.

Nesse sentido, a vontade de discutir, refletir e analisar a prática por mim vivenciada trouxe-me ao Mestrado. Conheci, nesse curso, um autor que fala da arte de contar histórias. Seu nome é WALTER BENJAMIN (1987). E sobre a narração ele diz:

“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros (...) O extraordinário o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar como quiser, e, com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.” (p. 201-203)

Resolvi, então, neste estudo, contar a minha história como professora alfabetizadora. Portanto, o relato de experiência que faço, nesta dissertação, pretende contemplar a construção de um trabalho no Ciclo Básico, que se caracterizou numa tentativa de renovação pedagógica, com a descrição de algumas atividades desenvolvidas no contexto escolar e a sua análise de hoje, três anos depois da experiência, análise esta que passará, naturalmente, por um maior embasamento teórico, oriundo de estudos e discussões feitos neste Curso de Mestrado.

O presente trabalho é estruturado em três partes. Na primeira parte, realizo uma reflexão do ensino de leitura/escrita no contexto escolar; descrevo, de forma panorâmica, os pressupostos que nortearam minha prática pedagógica. O leitor terá informações ainda, nesta parte do trabalho, sobre os motivos que me levaram a priorizar os contos de fadas no ensino de leitura/escrita.

Na segunda parte, proponho ao leitor um mergulho no universo escolar em que minha experiência foi desenvolvida. Narro os principais núcleos de atividades que constituíram o trabalho de leitura nesta prática pedagógica.

Na terceira e última parte, realizo uma escuta, uma outra leitura possível das produções escritas das crianças do Ciclo Básico.

PARTE I

ENTRANDO NA FLORESTA

"Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velho e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cêsto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sôbre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha um doce em calda, e o cêsto estava vazio, que para buscar framboesas..."

CAPÍTULO 1

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DA LEITURA/ESCRITA

No contexto das nossas escolas, a maior parte das crianças interagem, infelizmente, com textos escritos de forma artificial. Para muitas delas, o primeiro contato efetivo com eles ocorre através das cartilhas. Tais textos, vazios de significado, desprovidos de coerência e coesão, fragmentados, sem nenhum conteúdo que expresse, de forma concreta, a realidade, constituem-se no ponto de partida para o ensino da leitura/escrita. Além disso, as cartilhas não apresentam uma configuração textual, ou seja, não se caracterizam nem como textos narrativos, nem descritivos, nem interativos. Pautados exclusivamente na artificialidade do conteúdo e ocupando o centro do processo de alfabetização servem, sobretudo, para o treinamento das habilidades consideradas básicas para o domínio de correspondências grafo-fônicas, previamente ensinadas.

VOTRE (1980) caracteriza, com muita propriedade, o uso artificial da linguagem das cartilhas:

"A escola se apresenta num discurso estranho, com uma gramática e um vocabulário (...) desconhecidos para a criança. As frases têm um tom artificial de coisa pronta (...), a criança não se utiliza delas ou não as utilizou até então. Nem mesmo a sua professora se utiliza do padrão que lhe apresenta. É que são frases de uma gramática neutra e geral, de todos e de ninguém (...)." (p. 22)

Tais textos rompem com a escrita, com o sentido das condições de produção, pois não existem interlocutores. O texto nasce e morre nele mesmo; é coisificado para atingir o pretexto pretendido. As palavras adquirem uma fisionomia, amorfa, sem configuração contextual como se a linguagem fosse algo isolado dos sujeitos.

Esta caracterização da língua como algo abstrato, fechado em si mesmo, parece não auxiliar as crianças na construção de seus textos³ de forma articulada, coerente e coesa. Geralmente, as produções escritas são marcadas por uma linguagem monológica, destituída de sentidos, que parece estender-se ao longo das séries iniciais, revelando, cada vez mais, a típica linguagem escolar.

É comum, por exemplo, as professoras de 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, quando se referem à produção escrita de seus alunos, queixarem-se das dificuldades de compreensão na leitura, da pobreza de idéias e da presença de formas inadequadas de escrita.

LEAL (1991), analisando as condições de produções de texto escrito em escolas de 1^o grau, constatou que as práticas de escrita caracterizam-se por:

³ GERALDI (1985) tem insistido na distinção entre redação e texto. A **redação**, fruto de uma prática escolar mais tradicional, resulta de produções desfavoráveis, em que o aluno é descaracterizado enquanto sujeito e se vê obrigado a um uso reprodutivo da linguagem, um mero exercício de preenchimento da "folha em branco", de acordo com um modelo prévio, com vistas à obtenção de notas, ao cumprimento, simplesmente, da tarefa escolar. O **texto**, segundo o autor, constitui-se no uso efetivo da escrita, nas suas funções mais legítimas. Um texto estabelece uma relação de interação entre sujeitos de linguagem, configurando-se como diálogo entre interlocutores e cujo sentido resulta do trabalho desses interlocutores.

"(...) um ritual pedagógico que nega a escrita, enquanto processo interativo e faz com que o aluno desaprenda o uso efetivo da escrita e aprenda a simulação de um jogo: escrever é depender de, é repetir o discurso de outrem (...) é imitar." (p.6)

DIETZCH (1991: 40) afirma que **"a cartilha é um espaço da ausência: falta-lhe um texto, um leitor e um escritor"**. Segundo a autora, nenhum esforço é necessário a fim de constatar que é ainda a linguagem das cartilhas que continua integrando o cotidiano das nossas escolas.

Conforme SOARES (1988: 10) :

"O processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de desaprendizagem da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade e de aprendizagem de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é 'prestação de contas' do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo; que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como sujeitos, na escrita/leitura do texto".

Desse modo, a escola acaba por aprisionar, confinar o ensino da escrita em um código de sistema abstrato. Apostando, no ensino fragmentado de letras, palavras, frases desarticuladas e descontextualizadas, priorizam-se a aridez e a esterilidade do código em lugar da linguagem viva, funcional, dinâmica, construída no processo dialógico entre seus pares (interlocutores).

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que se utilizam de textos cujas características foram descritas acima, podemos dizer que tais metodologias estão inseridas numa abordagem de ensino/aprendizagem que concebe a língua como um código

descontextualizado, cujas convenções, a criança necessita dominar por meio de treinamentos sistemáticos, para, em seguida, usá-los.

Para BAKHTIN (1981) os fundamentos dessa visão de linguagem estão inseridos em duas tendências: objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Essas correntes teóricas da lingüística contemporânea privilegiam em suas bases um só aspecto da língua, ou seja, o normativo. A língua para o objetivismo abstrato é um "sistema estável e imutável de formas lingüísticas (...); as leis da língua são, essencialmente, leis lingüísticas específicas, que estabelecem relações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado." (p. 82)

Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um instrumento de comunicação em que o aluno tem que aprender a "manusear" o código escrito, pois seus objetivos são meramente pragmáticos e utilitários - trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor/codificador e como receptor/decodificador (Teoria da Comunicação) de mensagens, através de códigos verbais e não verbais (exercícios estruturais, técnicas de redação, micro-ensino, etc).

A partir deste enfoque, o discurso dos professores é enfatizar a aquisição de vocabulário, melhorar a comunicação, utilizar formas lingüísticas apropriadas, etc.

Para o subjetivismo idealista, segundo BAKHTIN (1981), "a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; as leis da criação lingüística são as leis da psicologia individual." (p. 72)

Essa tendência, dicotomiza vida interior e vida exterior, prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa. Dessa forma, tal concepção parece preconizar que a linguagem é a expressão do pensamento. Assim, as pessoas que não conseguem se expressar lingüisticamente não pensam.

O trabalho do ensino de leitura/escrita enquanto instrumento de comunicação e como expressão do pensamento não manifesta verdadeiramente as relações lingüísticas que os sujeitos estabelecem entre si, reduzindo-os a um objeto. O pressuposto que ancora tais práticas no ensino da língua materna está inserido num sistema abstrato de normas. Portanto, a relação que o sujeito estabelece com a língua é, simplesmente, a do registro passivo das formas normativas que a constituem; uma relação apoiada em monólogos mortos, ou seja, na enunciação isolada e fechada.

Por outro lado, fora da escola, as crianças criam maneiras, táticas e estratégias que lhes permitam responder às necessidades sociais, ou seja, mesmo não apresentando um conhecimento sistematizado a respeito da leitura/escrita, ou da matemática, conseguem conviver e se relacionar com os outros e com a sociedade. Elas vivem num mundo letrado, em que vêem coisas escritas por toda parte e têm, em maior ou menor proporção, um conhecimento dos usos, funções e valores da leitura/escrita. Todavia, a partir do seu ingresso na escola, este "capital cultural" - conhecimentos assistemáticos sobre a leitura/escrita, cálculo elementar, seus registros históricos como sujeitos em construção - são desconsiderados e não legitimados pela escola. (CARRAHER, 1982; LURIA, 1988). A escola invalida todo o conhecimento que a criança possui, e apresenta-lhe uma outra leitura/escrita que não é a "verdadeira", que não lhe pertence, mas que é controlada pela instituição, sob a forma de linguagem padrão.

Dessa forma, a escola cria uma dicotomia entre sujeito e sociedade, dicotomia essa que é reveladora das concepções de ensino/aprendizagem que permeiam as práticas pedagógicas no interior das salas de aula. A escola assume o compromisso de ensinar a ler/escrever de maneira estanque, artificial e totalmente desprovida do real sentido da vida dos alunos, vendo-os como sujeito incapazes, desmerecendo e desprivilegiando a sua inteligência.

"Na escola, os hábitos lingüísticos da criança, sua tendência a 'refletir' sobre a língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mecanicamente (...)." (TASCA, 1986: 122)

A escola, portanto, ao invés de combater seus estereótipos e resistir a seus acomodatamentos através da transformação do mundo dos sujeitos pela linguagem, os reforça e mantém.

A suposta superação desta abordagem dicotômica, mecânica, no ensino de leitura/escrita ocorreu na década de 80, com a divulgação, no Brasil, do trabalho pioneiro de FERREIRO (1986), sobre os processos de aquisição da língua escrita.⁴

Reconhecemos que, no que tange à questão da alfabetização, o trabalho de FERREIRO (1986) entre outros⁵, na década de 80, trouxe contribuições significativas para as ações pedagógicas dos alfabetizadores. A nova concepção de aprendizagem, trazida sobretudo da Psicogenética (PIAGET, 1967) e particularmente pela Psicolingüística (CHOMSKY, 1971; GOODMAN, 1982; SMITH, 1989) e Análise do Discurso (ORLANDI, 1987), revelou aspectos até então desconsiderados na relação da criança com a língua escrita. A psicogênese da língua escrita, por exemplo, procurou desvendar a história do processo percorrido pelas crianças na apropriação da escrita (aspecto convencional-gráfico e aspecto simbólico da notação gráfica).

Essa nova concepção de ensino/aprendizagem da língua materna que vê o aluno como um **"sujeito ativo que constrói suas habilidades e seu conhecimento da língua**

⁴ Em 1980, começou a ser divulgado no Brasil o trabalho de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da língua escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, levantando e difundindo fundadas suspeitas com relação à eficácia dos métodos de alfabetização. (SMOLKA, 1987)

⁵ Segundo SMOLKA (1989), simultaneamente ao trabalho de FERREIRO (1986), em vários países, foram desenvolvidas pesquisas com relação à aquisição da linguagem escrita, procurando analisar a produção espontânea; leitura de rótulos; lógica e coerência nos erros ortográficos das crianças, entre outras questões.

oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como objeto do conhecimento" (SOARES, 1991: 117), influenciou radicalmente a mudança dos paradigmas metodológico nas práticas pedagógicas.

Os pressupostos que eram considerados, até então, como "dogmas" foram (re)dimensionados em função da nova concepção que despontava, nessa época (década de 80), no cenário educacional. As "dificuldades", por exemplo, das crianças, no processo de aprendizagem da língua escrita, concebidas anteriormente como "deficiências" ou "disfunções" delas mesmas, ou a ineficácia do método de leitura/escrita, passaram a ser consideradas, na psicogenética, como "erros construtivos", resultados de constantes reestruturações (conflitos cognitivos) no processo de construção do conhecimento da língua, entre outros aspectos.

A prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua e de produção de texto pela criança foi (re)dimensionada em função das situações de interação em que o sujeito está inserido. O aprendiz da escrita, além de construir o conhecimento e o domínio do sistema ortográfico, também deve construir o conhecimento e o uso da escrita enquanto discurso. Ou seja, enquanto atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação e cuja concretude é realizada em uma unidade estruturada (o texto), o seu discurso deve obedecer a certas regras discursivas próprias (recursos de coerência e coesão).

As contribuições de autores sócio-interacionistas como VYGOTSKY (1989), LURIA (1990), LEONTIEV (1978) foram (e ainda são) muito discutidas no âmbito educacional. Foi de fundamental importância o conhecimento da visão de homem essencialmente social dada por esses autores, ou seja, é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que o homem, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir e se desenvolver como sujeito. Para VYGOTSKY (1989), o ser humano não se encontra limitado à sua própria experiência pessoal e/ou à sua própria reflexão. Ao contrário, "a

experiência individual alimenta-se e aprofunda-se, em especial, graças à apropriação da experiência social que é vinculada pela linguagem" (VYGOTSKY, 1989: 72).

O conhecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, aquela em que a criança é capaz de realizar tarefas com a ajuda de adultos ou crianças mais experientes, veio contribuir de forma significativa na atuação do professor como mediador da ação pedagógica. Ou seja, esse conhecimento mostrou ao professor as possíveis intervenções pedagógicas que poderá vir a realizar, no sentido de promover o avanço conceitual da criança no seu processo de leitura/escrita.

Mais recentemente, com as contribuições de autores sócio-interacionistas no campo da Lingüística (BAKHTIN, 1981) e da psicologia (VYGOTSKY, 1989), emerge uma **"visão de homem enquanto sujeito produtor de história, de cultura, de linguagem, num processo efetivamente dialógico e interativo" (SILVA, 1994: 15).**

Essa visão de homem concebe a interação social como categoria básica da linguagem, cuja concretude se realiza através do diálogo com seus interlocutores, durante o processo de produção da linguagem.

"A verdadeira substância da língua é constituída (...) pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (BAKHTIN, 1981: 123)

Se, para BAKHTIN (1992), a linguagem se efetiva no ato da enunciação, a prática desta língua é viva, portanto, cotidiana, polifônica e polissêmica.

O "maestro das vozes" nos diz:

"(...) o valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente lingüístico, mas pelas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com os outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos..." (BAKHTIN, 1992: 248)

Nesse sentido, o trabalho com a língua, efetivado na interlocução dos sujeitos, é marcado social, cultural e historicamente, durante o processo de enunciação da linguagem.

GERALDI (1981) destaca a importância do trabalho com as diversas linguagens⁶, a fim de que o aluno tenha contato com as diferentes visões de mundo, pois **"a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial"** (BAKHTIN, 1981: 95).

FIAD (1992), ao discutir as relações existentes entre o uso da escrita na escola e em um contexto cultural mais amplo, destaca que os professores apontam preocupações de procedimentos de ensino, mas não consideram esse instrumento dentro de um contexto de uso social, orientado pela experiência cultural do aluno.

SILVA (1994), na sua tese de doutorado, relata a experiência do Projeto "Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa⁷ (5ª à 8ª série)", elaborado por GERALDI (1981), inspirado nas idéias de BAKHTIN (1981) e outros autores, que, na tentativa de (re)dimensionar o ensino nessa área, foi desenvolvido no período de 1982 a 1989,

⁶ É sabido que, com a "democratização da escola pública", nos meados do ano de 1970, as instituições escolares receberam uma clientela bem diferente dos padrões culturais e variantes lingüísticos daquelas com que estavam habituadas a conviver. Ou seja, a escola vinha servindo aos padrões culturais e lingüísticos de uma classe dominante. Dessa forma, criou-se, no contexto escolar/educacional, um "conflito cultural e lingüístico", entre a forma de falar dos novos alunos ingressantes (camadas populares) e a variante lingüística considerada padrão. (SOARES, 1991)

⁷ GERALDI (1981), neste projeto, tenta dar algumas respostas às inúmeras solicitações que afligem os professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, **"o que fazer hoje, na situação concreta de nossas escolas e com o grau de preparação acadêmica de nossos professores, para pôr um pouco de ordem no caos que vem sendo o ensino nesta área?"** (SILVA, 1994: Anexo I, ii)

em algumas cidades do Brasil (Campinas/SP; Aracaju/SE; Campo Grande/MS, Ponta Grossa/PR).

O Projeto “Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa (5ª à 8ª série)”, teve a intenção de possibilitar a reflexão sobre o trabalho de sala de aula neste segmento de ensino, mas também, provocou o (re)dimensionamento das atividades desenvolvidas em classe, através de roteiros de planejamento e sugestões concretas de atividades.

Conforme (GERALDI *apud* SILVA, 1994):

"Acredito que é hora de repensar o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no primeiro grau. Mas de nada adiantará este repensar se a prática, na escola, permanecer a mesma." (ANEXO 1 - iii)

SILVA resgata documentos do projeto, depoimentos e avaliações de professores, realizadas durante o transcurso do projeto e afirma que esta proposta "(...) não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada", pois apresentou, por um lado, um indício de mudança nas práticas do ensino de leitura/escrita através da formação continuada. Constatou, por outro lado, obstáculos e impedimentos político-pedagógicos na consecução de seus encaminhamentos e objetivos .

GERALDI (1991) e SMOLKA (1991) apontam a necessidade de o ensino estar inserido numa perspectiva de historicidade, dialogicidade, de interação, dando espaço para o aluno construir um novo saber alicerçado no compromisso com a sua palavra dentro de um processo de interlocução. Nesse sentido, o processo de produção escrita pressupõe algumas condições, ou seja, é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer e um destinatário para esse dizer.

Para GERALDI (1991), esta concepção de texto decorre de uma compreensão de que a linguagem se constitui numa perspectiva histórica e interativa. Portanto, a linguagem não está de antemão pronta, acabada; ela se (re)constrói no próprio processo interlocutivo.

O ensino de leitura/escrita, no que se refere às séries iniciais (1ª à 4ª) do Ensino Fundamental, já ensaiava mudanças, desde 1980, refletindo, dessa forma, matizes das propostas pedagógicas vinculadas às novas concepções de ensino/aprendizagem, que ora se espelhavam no contexto educacional.

Como nossas práticas têm sido desenvolvidas, de forma a vencer a mesmice e enfrentar o desafio deflagrado por GERALDI no projeto anteriormente referido?

No contexto das nossas escolas públicas e particulares, muitas propostas alternativas surgiram no sentido de transformar o ensino de leitura/escrita. Tais práticas vinham contribuindo para o entendimento do processo de alfabetização, para a melhoria das metodologias no encaminhamento do ensino/aprendizagem e, principalmente, para a reflexão do trabalho docente na sua dimensão sócio-político-pedagógica.

Na tentativa de realizar um trabalho pedagógico comprometido com este sujeito que constrói o seu próprio conhecimento, algumas escolas, levadas pelo entusiasmo (e na esperança de que a educação seja possível), outras pelo conhecimento de práticas já desenvolvidas e outras, ainda, pela imposição de um sistema, engendraram um trabalho alternativo nas salas de aulas.

Dessa forma, começaram a aparecer relatos, experiências de práticas pedagógicas no ensino de leitura/escrita que foram influenciadas por essa mudança de paradigma.

É dentro desse contexto cujo discurso vem provocando muitas polêmicas e criando muitas divergências que minha prática como professora alfabetizadora se inscreve.

CAPÍTULO 2

A VIVÊNCIA DE UMA PRÁTICA ALTERNATIVA

"(...) No princípio era o caos, disse o poeta. Para mim também, o obscuro vazio."

(VERA CHIAVINI)

"O senhor (...) mire e veja, o mais importante do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É que a vida me ensinou. Isto me alegra montão".

(GUIMARÃES ROSA)

Minha experiência profissional, como professora alfabetizadora, teve seu início no ano de 1989, quando entrei para o então setor de Séries Iniciais da Escola de 1º grau - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais-CP/UFMG.

Lembro-me de que, nesta época, emergiam e se cruzavam muitas vezes que versavam sobre um (re)dimensionamento das práticas pedagógicas no ensino de leitura/escrita.

Na tentativa de refletir sobre esse ensino, grupos de estudos foram organizados no interior da escola, com a participação de professores de 1ª à 5ª série e supervisores

interessados na questão, a fim de discutir as novas concepções de ensino/aprendizagem, questões relativas à alfabetização e propostas metodológicas alternativas na área de Língua Portuguesa.

Interesses particulares de um grupo pequeno de professores buscavam subsídios teóricos e práticos nos cursos de especialização no sentido de (re)dimensionar o ensino de leitura/escrita nas turmas sob sua responsabilidade.

De modo geral, no contexto escolar, a insatisfação dos professores de Língua Portuguesa, em especial, de produção escrita, vinha se constituindo tema de profundos debates e discussões no âmbito educacional⁸.

No ano de 1989, enfrentei um grande desafio: alfabetizar uma das turmas da 1ª série da referida escola. Era instigante, porém, sentia-me insegura diante da responsabilidade, pois sempre tinha lecionado para crianças da 4ª série do 1º grau.

Nesse sentido, o desafio de alfabetizar as crianças levou-me a procurar subsídios e experiências alternativas, com o objetivo de iniciar um trabalho nesta área, diferente do que vinha sendo desenvolvido na escola⁹.

Alguns trabalhos, entre eles o de FERREIRO & TEBEROSKY (1986) sobre a psicogênese da língua escrita, a participação em cursos pertinentes à leitura/escrita e o contato

⁸ Tais debates foram por mim vivenciados e podem ser localizados nos programas dos cursos ou eventos abaixo relacionados:
 - Curso de especialização em Alfabetização - PREPES- PUC-MG, 1989
 - Escola de Férias FaE/UFMG - "Leitura e Produção de Texto", 1989/90
 - Escola da Vila - SP - Curso de "Leitura e Produção de Texto", 1989/90
 - 6º Congresso de Leitura - COLE - "Leitura e Redação"- Campinas, 1987

⁹ O livro "Brinquedos da Noite" - Iêda Dias, Belo Horizonte: Melhoramentos, 1980 - vinha sendo utilizado pela escola como livro-base desde o ano de 1982. Portanto, quando lecionei para a 1ª série, no ano de 1989, este já havia sido adotado. De que forma foi utilizado? Numa tarde, o livro foi entregue para as crianças. Elas leram, não da forma proposta pelo manual do professor. Algumas crianças gostaram; outras não; outras ainda construíram barquinhos amarelos, vermelhos, coloridos. E eu senti um alívio! Não pelo fato de as crianças terem lido. Incomodava-me, sim, tê-lo como "obrigatório", e ter sido comprado pelo aluno. O livro "Brinquedos da Noite" não se constituiu no ponto de partida para a alfabetização das crianças sob minha responsabilidade. Nos anos posteriores, não mais adotamos o livro-base. O material para alfabetizar constituiu-se na pluralidade de textos presentes no nosso dia-a-dia. Estava posto o desafio!

com escolas, que já apresentavam uma experiência alternativa em alfabetização, ampliaram meus horizontes no sentido de encaminhar uma prática pedagógica significativa.

Assim, o meu trabalho como professora não foi norteado pela utilização do livro didático, pois tal procedimento restringe o emprego de outros tipos de textos que podem ser usados na sala, evidenciando, como nos diz FLORES (1988: 6), **"não apenas uma pobreza relativa de materiais, mas (...) sobretudo, uma limitação significativa na experiência escolar e existencial da criança"**.

A partir de 1989, lecionei para turmas de 1ª série da Escola de 1º grau CP/UFMG, na tentativa de construir um horizonte de trabalho que viesse de encontro às novas concepções de ensino/aprendizagem no ensino de leitura/ escrita.

Destituída dos famosos métodos de alfabetização, que preconizam passos, fases, níveis, objetivando uma língua artificial, me enveredei por um caminho de muitas buscas, a fim de construir um ensino de leitura/escrita que fosse significativo, que carregasse em si as dimensões da vida das crianças que estavam sob minha responsabilidade.

Será que o fato de querer alfabetizar pode levar o professor a realizar um trabalho mais consciente, a rever suas concepções de ensino e de sua metodologia?

Sufocada por muitas dúvidas, questionamentos e contradições acerca da minha postura como professora alfabetizadora, tentei olhar para as crianças e entender o seu processo de construção de conhecimento.

Assim, minha prática pedagógica não foi constituída pelo enfoque de alfabetização que considera a leitura/escrita, como um simples processo mecânico de codificação/ decodificação, sustentado pela efetividade do método e pela prontidão do aluno. Um novo e revitalizado parâmetro foi o ancoradouro da (re)construção do meu fazer pedagógico; ou seja, o processo da leitura/escrita que pressupõe a participação da criança, sujeito ativo do processo de aprendizagem, que elabora o seu conhecimento no contexto de interações sociais.

Em meu trabalho preocupava-me em trazer a vida dos alunos para dentro da escola; ouvir suas experiências de vida, brincadeiras, interesses, desejos, sonhos, conhecer suas famílias através das conversas, etc.

"Se queremos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo problemas, interesses, objetivos, ideais, já ligados à vida dos adultos e do conjunto da sociedade." (PISTRAK, 1981: 42)

A garantia do espaço de troca, de intercâmbio entre os parceiros (aluno-professor e aluno-aluno) era de capital importância para a aprendizagem produtiva das crianças. Nesse sentido, durante as produções escritas, por exemplo, as crianças ajudavam-se mutuamente: ora discutindo questões de natureza lingüística, como o uso apropriado de léxicos, coerência e coesão¹⁰, ortografia, pontuação, etc., ora questões alusivas a aspectos não lingüísticos¹¹.

"(...) o processo de desenvolvimento das crianças pode ser constituído e transformado pelas interações e relações de ensino, no interior da escola. A criança se apropria da escrita através dos processos de atividade mediada (...) a atuação do professor e dos colegas é relevante no sentido da construção conjunta da atividade, a partir das condições de produção do espaço escolar." GÓES (1993: 33)

¹⁰ Foi solicitado à turma de 2ª série, a escrita de um bilhete para a bruxa Pampolinha, justificando o motivo pelo qual não foi possível ir à sua festa. Após a (re)escrita do bilhete, C.A. leu-o para suas colegas de grupo .L. e K. - sugeriram modificações no bilhete, a fim de que esse se tornasse mais claro, ou seja, que fornecesse mais informações para os leitores. (26/04/92) - VIDE ANEXO 1

¹¹ Após a confecção de um papagaio, as crianças foram solicitadas a escrever um texto sobre o que fizeram. Dessa forma, M. e G. discutiram a forma como iriam organizar o texto pedido, ou seja, **"vamos primeiro colocar o que trouxemos de casa e depois como conseguimos fazer o papagaio e depois como vamos fazer pra ele subir lá no alto"**. (24/08/92) - VIDE ANEXO 2

Entendendo-se que a leitura/escrita deve ser trabalhada como meio de comunicação significativo para a criança, procurei ouvir e resgatar suas experiências, suas brincadeiras, jogos, programas de televisão a que costumavam assistir, etc. Procurei configurar a leitura/escrita através de textos que retratassem o seu universo cultural e existencial (histórias reais - individuais e coletivas - e ficcionais - literatura -, jornais, programas de TV, programações culturais, poesias, trava-línguas, parlendas, etc.), de modo que as crianças se apropriassem da leitura/escrita como elemento que tivesse sentido no seu cotidiano. Ao mesmo tempo, procurava propiciar-lhes o contato com pessoas (autores), fatos e acontecimentos distantes no tempo e/ou no espaço, através da literatura e de pequenos textos. Como, por exemplo, na leitura dos contos de fadas "Cinderela"¹², cujo objetivo era discutir re a questão do trabalho; ou no texto "Não aprendeu o pau comeu"¹³, cuja meta era discutir, com as crianças, a educação, a escola, etc.

Portanto, **"alfabetizar é possibilitar ir do mundo da leitura para a leitura do mundo que apresento nos textos"** (GERALDI, 1993: 74). É neste sentido que o texto de literatura leva a criança à possibilidade de construir categorias que lhe permitam, através da ficção, compreender e estabelecer relações simétricas e assimétricas com o mundo em que vive, com a cultura, etc.

As discussões acerca da oralidade usada nas produções escritas foram instauradas como situações de aprendizagem e constituíram-se em preciosos momentos de reflexão para a turma. Isso porque, por um lado, as crianças, ao se comunicarem por escrito, não traduziam suas intenções, seus propósitos com clareza e coerência. Assim, discutir as possíveis diferenças existentes entre a linguagem oral e escrita, poderia possibilitar que as

¹² JUNQUEIRA, Regina Régis. Cinderela. In: Contos de Perrault. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

¹³ CECCON, Cláudius et alii. Brasil vivo. São Paulo: Vozes, 1988.

crianças percebessem as "exigências" de um discurso escrito, o caráter dialógico que se pode estabelecer com o texto no sentido de negociar os "sentidos" obscuros para os leitores.

Por outro lado, a presença de palavras grafadas de forma fonológica nas produções escritas possibilitaria o confronto das modalidades oral/escrita no sentido do estabelecimento das relações arbitrárias de natureza ortográfica da Língua Portuguesa, assim como, o desencadeamento de aspectos outros, presentes nos textos, como, por exemplo, a substituição de nomes por pronomes.

Mas, às vezes, perdia de vista os princípios interacionistas que havia estabelecido como parâmetro para a minha prática pedagógica e, preocupada com aspectos formais da língua, como, por exemplo, a ortografia, concordância, pontuação, que explodiam nas produções escritas das crianças (histórias, listas, poesias, bilhetes, etc.), organizava exercícios estéreis a fim de que a turma se "expressasse melhor".

Sentia-me um "Visconde partido ao meio"¹⁴, metade tradicional, metade interacionista! Essa postura bi-partida provocava-me mal-estar, angústia, mas, ao mesmo tempo, instigava-me a agir de forma dinâmica, criativa. E, as "duas metades" até que conviveram pacificamente, no cotidiano escolar.

Foi neste contexto de muitos "erros" na postura como educadora e nos encaminhamentos metodológicos que busquei um trabalho em sala de aula que fosse menos formalizado, ritualizado, mecanizado e através do qual a criança tivesse vez e voz na sala, e afinal, o seu encontro com a escola de fato acontecesse.

Assim, a alfabetização foi (re)pensada a partir de um horizonte mais amplo, de maneira a configurar uma prática que carregasse consigo um novo conteúdo social/político/pedagógico.

¹⁴ Refiro-me a CALVINO, Ítalo. O visconde partido ao meio. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Esta prática marcada pela influência, a princípio, das idéias de FERREIRO & TEBEROSKY (1986) proporcionou, por um lado, o meu entendimento do processo de aquisição da língua escrita, como também um (re)dimensionamento dos encaminhamentos metodológicos no ensino de matemática, cujo conteúdo lecionava.

Comecei a perceber que as crianças apresentam um percurso para a apropriação das notações numéricas até chegarem, por exemplo, à representação formal, convencional do algoritmo, e constroem uma lógica matemática legítima, possível de ser compreendida. Assim, seria um contra-senso da minha parte proporcionar um ensino de matemática que não estivesse apoiado nos pressupostos interacionistas, os quais elegi como parâmetros para o encaminhamento da minha prática pedagógica.

PENIN (1991) chama-nos a atenção para os espaços de formação em serviço (cursos, reuniões, etc.), nos quais, nós, professores, tomamos contato com conceitos, proposições e teorias de ensino. Estes são lugares de embate, onde se instauram conflitos, contradições, indagações, promovendo muitas divergências e criando muitas polêmicas entre os interlocutores (professores) sobre a sua prática pedagógica e o seu cotidiano escolar.

Segundo a autora, estes espaços privilegiados constituem-se em momentos de grande valia, no sentido de promover uma atitude reflexiva sobre a prática pedagógica e a vivência que a envolve.

"É da reflexão do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e ação(...)". (p.16)

A atitude reflexiva da nossa vivência que abarca momentos coletivos ou solitários, ligados ao trabalho ou não, cotidianos ou não, a análise e crítica desses espaços podem abrir férteis caminhos para ações criativas no sentido de (trans)formar o vivido, o cotidiano escolar.

Foram muitos os investimentos teóricos e práticos: participação em cursos, leituras solitárias e socializadas, relato de experiência, busca de assessoria fora da escola, etc.. Toda essa bagagem teórica e prática contribuiu, direta ou indiretamente, para a construção da minha prática alternativa no ensino de leitura/escrita, ora trazendo certezas e respostas para os questionamentos, ora cercando-me de mais inquietações diante do meu fazer pedagógico. Acredito que a vontade de **querer fazer** foi o "impulso original" para eu vencer o desafio de alfabetizar as crianças das turmas sob minha responsabilidade.

Quando assumi, em 1989, uma das turmas do Ciclo Básico, tinha consciência de que não queria alfabetizar as crianças com textos estéreis, isentos de criatividade, sem sentido para a vida delas. Mesmo fazendo parte de um contexto escolar mais amplo, mesclado de práticas pedagógicas mecanicistas, procurei vencer o fantasma da mesmice, do marasmo, da insensibilidade.

"(...) É preferível errar tentando acertar alguma coisa a permanecer no marasmo da 'sempre a mesma coisa', pelo medo dos erros que uma mudança de atitude no ensino pode provocar." (GERALDI apud SILVA, 1994)

Fui descobrindo que é possível assumir novas posturas, engendrar projetos significativos na sala de aula. Fui tornando-me mais consciente e sensível, diante dos problemas ligados à educação, diante do cotidiano escolar e da prática, a qual me propus desenvolver. A "metamorfose" começava a acontecer:

"(...) Também para Ovídio tudo pode assumir formas novas (...) enquanto o mundo de Lucrecio se compõe de átomos inalteráveis, o de Ovídio se compõe de qualidades, de atributos, de formas que definem a diversidade de cada coisa, cada planta, cada animal, cada pessoa; mas não passam de simples e tênues envoltórios de uma substância comum que - se uma profunda paixão a agita - pode transformar-se em algo totalmente diferente." (CALVINO, 1993:23)

CALVINO (1993) em "Seis propostas para o próximo milênio"¹⁵ dedica sua primeira conferência à leveza. Sua intervenção se traduziu por uma subtração do peso - ora às cidades; ora às figuras humanas; ora aos corpos celestes, considerando a leveza antes um valor que um defeito.

A intenção no ato de alfabetizar, que, engendrou a prática pedagógica em questão, foi tentar retirar, ou, pelo menos, aliviar o "pesadume, a inércia, a opacidade" do ensino/aprendizagem da leitura/escrita, buscando alcançar uma "sintonia entre o espetáculo movimentado do mundo, ora dramático, ora pitoresco, e o ritmo interior" (CALVINO, 1993: 16) das crianças que chegam à escola dispostas a enfrentar o desafio de ler e escrever.

¹⁵ CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPÍTULO 3

O FIO PUXADO PARA A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Cabe à escola a tarefa de ensinar a ler/escrever. Isto significa que está sob sua responsabilidade possibilitar ao aluno o acesso a uma diversificada experiência com a leitura e produção escrita. A interação da criança com as diferentes linguagens, presentes no seu cotidiano, possibilitará o entendimento da multiplicidade e complexidade dos usos, valores e funções com que a linguagem se configura nas diversas situações de interação verbal.

E, no processo de alfabetização que geralmente acontece no Ciclo Básico - 1ª e 2ª séries da Escola Fundamental, torna-se imprescindível a utilização de uma multiplicidade de textos¹⁶, experiências, táticas e estratégias que permitam ao aluno o domínio da leitura/escrita, ampliando o seu universo lingüístico, cultural e existencial.

¹⁶ **Textos narrativos:** histórias, casos, acontecimentos, contos de fadas e modernos, histórias em quadrinhos; **textos poéticos:** poemas, letras de música, quadrinhos; **textos folclóricos:** lendas, parlendas, cantigas de roda, adivinhas; **textos informativos:** notícias e anúncios de jornais e revistas, textos sobre animais; **textos normativos:** bula de remédio, receitas, placas, cartazes, regras de jogos ou brincadeiras; **textos interativos:** cartas, bilhetes, convites, cartões, etc. **textos coletivos:** registros de discussões realizados no grupo e/ou com a participação da turma como um todo, de temas de conteúdos estudados, passeios e visitas realizadas, etc.

Sabemos que, nos programas de ensino de Língua Portuguesa, existe uma hierarquização horizontal e vertical, no que diz respeito a uma tipologia textual¹⁷ a ser desenvolvida ao longo do 1º e 2º graus. Ou seja, as práticas pedagógicas no ensino desta área, em especial na aprendizagem da escrita, priorizam a narração, depois a descrição e, por último, a dissertação.

Essa tipologia textual organizada para fins didáticos se pauta no pressuposto escolar da relação entre desenvolvimento cognitivo do aluno e a aquisição do tipo de texto a ser por ele apropriado. Assim, o texto **narrativo** seria o tipo de texto mais acessível à criança no processo de aquisição da língua escrita.

SILVA (1995) aponta, criticando que parece haver a evidência de um conjunto de crenças, fundamentadas na relação desenvolvimento cognitivo e a apropriação dos tipos de textos, que justifica a utilização hierárquica desta tipologia textual na escola. Essa autora afirma que, além do critério acima mencionado, existe um outro que tenta estabelecer marcas distintas entre os diversos tipos de textos. Tal critério baseia essa distinção nas características de ordem esquemática global do texto (organização estrutural global) e no uso de aspectos lingüísticos, como, por exemplo, o predomínio de certos tempos verbais. Daí, a legitimação de uma "tipologia textual escolar" que leva o aluno a redigir conforme o modelo, na intenção de que ele se aproprie de cada configuração do texto trabalhada, gradativa e sistematicamente, na sala de aula.

" Uma prática com textos cujo objetivo se circunscivia ao como dizer, isto é, ao como estruturar um tipo de texto, abordando-o como coisa em si, como se o texto nascesse e morresse nele mesmo, ou seja, coisificando-o. (...) tal prática acabava permitindo que a técnica e a forma focassem todo um conjunto de fatores discursivos e pragmáticos(...)." (p. 25)

¹⁷ SILVA, Jane Quintiliano G. Tipologias textuais e a produção de textos na escola. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado)

A crítica apresentada por SILVA, quanto à hierarquização de uma tipologia textual, é válida e rica, para refletirmos sobre as práticas pedagógicas que priorizam e utilizam os textos como meros estereótipos a serem repetidos mecanicamente, com o propósito de escrita, exclusivamente, para aquisição da estrutura de cada tipo de texto.

Acreditamos que o texto narrativo, entre outros tipos, seja acessível às crianças do Ciclo Básico, porque encontramos, por um lado, a narrativa como um dos aspectos mais importantes do processo lingüístico do homem.

O ato de narrar um fato ou acontecimento é conhecido desde as mais primitivas civilizações. Para a manutenção de seus conhecimentos e transmissão destes, o homem (de sociedades ágrafas ou não) lançou mão da narrativa. A transmissão dos antigos ensinamentos, estabelecida através do processo de contar de pai para filho ou de mãe para filha, foi se cristalizando ao longo do desenvolvimento das sociedades e constituindo-se em um meio comunicativo, eficiente e efetivo.

A forma de "história" é vista, por alguns autores, como por exemplo, EGAN (1987) como um dos mais poderosos e efetivos sustentadores da cultura.

Nesse sentido, a criança desde cedo interage com a narrativa, ouvindo histórias reais ou ficcionais contadas pelos adultos. Esse ouvir histórias permite adicionalmente experienciar determinadas características da linguagem escrita, como a sua organização, ritmo, estrutura, vocabulário estético, etc.

MARTINCOWSKI (1995) afirma que as histórias que são contadas e/ou lidas de forma contextualizada e, sobretudo, discutidas com as crianças poderão desenvolver nelas o hábito de analisar questões, reelaborar formas de pensar, orientar a coerência na sequência dos eventos.

Conforme MANDLER & JOHNSON (1977), a própria história contém pistas sobre partes importantes que orientam o ouvinte/leitor para determinados fatos que deverão ser repetidos na memória.

Por outro lado, o texto narrativo permite uma relação entre os enunciados menos complexa, ou seja, a estrutura deste tipo de texto é constituída de seqüências lineares e sucessivos eventos, o que parece possibilitar, à criança, a construção de "plano de idéias" para suas histórias.

Assim, na tentativa de urdir sua trama, a criança articula os fios por ela puxados "trançando e tecendo a teia", desencadeando neste processo ações e acontecimentos - enlaçando os fios - o que lhe permitirá arrematar a rede de fios suscitados. Aqui a criança aparece como uma artilosa fiandeira, tecelã de histórias.

Visto desta forma, o texto narrativo favorece o "traçar e tecer" histórias, uma forma menos complexa de produzir textos, considerando a fase de aquisição da escrita das crianças do Ciclo Básico.

Partindo do pressuposto escolar de que, dentre os vários tipos de textos, a narrativa é a mais acessível às crianças do Ciclo Básico, priorizei os contos de fadas como ponto de partida para o ensino de leitura/escrita¹⁸, quando, em 1992, assumi uma turma de 2ª série da Escola de 1º grau do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais - CP/UFMG.

O meu trabalho no ensino de leitura/escrita apresentava dois eixos fundamentais: por um lado, a "Hora do Conto", que se configurava na leitura e/ou narração de histórias, em especial, os contos de fadas e, por outro lado, a Biblioteca Escolar e a Biblioteca de Classe. Esses dois momentos integravam-se ao projeto de leitura/escrita idealizado por mim, desde o início do ano, cujo objetivo era contribuir para a formação do leitor/escritor.

¹⁸ Estudos sobre a aquisição escrita de textos descritivos e dissertativos em crianças de 1ª e 2ª séries do Ciclo Básico têm sido pouco pesquisados. Entre os já realizados destacamos ABREU, Silvia Couto de, Tarefas de leitura e concepção de texto expositivo pela criança de 3ª série. São Paulo: IEL/UNICAMP, 1990. (Dissertação, Mestrado)

A partir do relato desta experiência, algumas questões se fazem pertinentes a este estudo, no sentido de melhor explicitar a prática de leitura que priorizou os contos de fadas.

Em que medida os contos de fadas estão influenciando as narrativas das crianças? De que forma os textos das crianças? Como os textos lidos para elas e por elas estão presentes nas suas produções? Como elas lidam com os elementos que estão presentes no texto narrativo? Elas os transformam, repetem? Como são explicitados os personagens criados nos textos das crianças? Que cenários aparecem? Suas histórias apresentam consciência do foco narrativo? De que maneira expressam tal consciência? Como o tempo é descrito em suas narrativas? Em que as crianças se baseiam para escrever seus textos? É possível reconhecer nos textos produzidos o arcabouço narrativo? A estrutura de organização (orientação/compliação/resolução) é sempre canônica? Como estas categorias são descritas em suas narrativas? As crianças rompem com esse esquema? De que forma? Os textos das crianças preconizam interpretações valorativas e/ou moralizantes? Como elas abordam esse aspecto? O que aparece nas narrativas das crianças que as diferenciam dos textos "típicos" da escola? Como as crianças respondem aos textos lidos por elas e para elas? Como captar, nas narrativas infantis, a singularidade do sujeito ao mesmo tempo em que a sua vinculação "vocal" é com a linguagem coletiva dos textos lidos para e por elas? Como as produções escritas respondem às condições criadas na sala de aula? Estariam, as crianças, (re)produzindo um estereótipo de texto?

A partir dessas questões, estabeleci como objetivo desse estudo dialogar com os textos das crianças da 2ª série, que vivenciaram essa prática, norteada pela leitura dos contos de fadas, de modo a explicitar as influências nas narrativas escritas das crianças.

CAPÍTULO 4

A ESTRUTURA NARRATIVA DOS CONTOS DE FADAS

Em uma das "incurções" nas escolas estaduais dos arredores de Campinas, para realizar uma das tarefas do mestrado, deparei-me com uma professora que dizia ter alfabetizado usando os contos de fadas. Logo me interessei e consegui marcar um encontro com ela.

Foi grande a minha surpresa quando me mostrou a "Cartilha Maravilhosa"¹⁹. Essa cartilha é organizada por histórias, cada uma contendo aproximadamente cinco unidades, sendo, por exemplo, a primeira delas a história do "Chapeuzinho Vermelho", a segunda, "Gata Borralheira"... Essas histórias, segundo SANTOS (1976:6):

"(...) exercem uma poderosa atração sobre o espírito infantil, o que torna a aprendizagem da leitura/escrita mais fácil, suave e interessante - a técnica de ensino é simples, intuitiva e não exige preparação metodológica."

¹⁹ SANTOS, Theobaldo Miranda. Cartilha maravilhosa, São Paulo: Agir, 1976.

A cada lição introduz-se uma nova personagem, um novo acontecimento, através de frases curtas. O enredo da história vai se configurando, sucessivamente, fragmentado, até atingir o final da unidade. Para cada "lição" há uma proposta de sistematização das famílias silábicas, exercícios de treinamento e memorização.

Nesse sentido, as histórias articuladas para serem "maravilhosas", apresentam-se como pretexto, como simples chamamento, para o treinamento das sílabas escolhidas em cada unidade de estudo. O aspecto lúdico, literário e estético dos contos de fadas são subestimados em função das habilidades consideradas básicas para o domínio da língua, atendendo, exclusivamente, a um propósito escolar.

A utilização dos contos de fadas, nesta pesquisa, tem um significado bem diferente do que SANTOS (1976) propõe. Por que essa literatura? Os contos de fadas possuem marcas substanciais que parecem auxiliar as crianças na construção de seus textos orais e/ou escritos além de aspectos outros que discutiremos a seguir.

O conteúdo destas histórias, geralmente, é do interesse da criança. Exerce um grande fascínio nos leitores iniciantes.

As crianças são, por natureza, imaginativas. Mesmo quando não existia gênero literário para as crianças, as mesmas convertiam em "literatura infantil" tudo que lhes caía às mãos, isto é, tudo que lhes despertava emoção e prazer. Isto acontecia devido à sua imaginação, à sua capacidade criadora do animismo; ou seja, a tendência a conceber as coisas como vivas, dotadas de intenção, dando-lhes vida. Como, por exemplo, a criança, ao se machucar, bate na mesa dizendo que essa é má; atribui propriedades humanas às coisas inanimadas, etc.

Remeto-me à VICO (1979: 12), autor da Ciência Nova²⁰ para ilustrar a natureza imaginativa da criança:

²⁰ Refiro-me a VICO, Giambatista. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

"O trabalho mais sublime da poesia é dar senso e paixão às coisas sem sentido [...] é próprio das crianças tomar coisas inanimadas entre as mãos e, brincando, falar-lhes como se fossem pessoas vivas."

A tomada de consciência em direção ao real representa um caminho longo e lentamente percorrido pela criança. Nesse sentido, essa "personificação - projeção" vai persistir além dos seis anos e alimenta as criações das crianças, conforme estudos psicológicos e psicanalíticos já realizados²¹.

O fascínio pelas transformações mágicas, pelo sobrenatural, pelo insólito é uma necessidade que a criança tem de, vez por outra, escapar de si mesma, através da literatura, colocando-se "na pele" de algum personagem, animal ou um objeto.

Assim, a temática presente nos contos de fadas instaura entre os seres e as coisas um modo de relação que transcende a nossa lógica adulta, mas que vem ao encontro dos desejos, expectativas, sonhos, etc. das crianças, preenchendo (quem sabe) e/ou abrindo todas as possíveis portas, no sentido de possibilitar que elas escolham algum caminho. O "era uma vez" constitui-se no "abracadabra, pé-de-cabra" de um universo de liberdade onde tudo pode acontecer, tudo é possível/impossível.

HELD (1980) afirma que os contos são essenciais, pois, reúnem uma visão fantástica do mundo, respondendo às necessidades psicológicas das crianças. Essa autora chama-nos a atenção quanto ao nosso papel, de educadoras, no sentido de promover reflexões, juntamente com as crianças, de forma a torná-las capazes de uma "construção racional, objetiva e científica" da realidade (o que não é tarefa simples).

A autora, em "O Imaginário no Poder", realiza uma interessante dialética do real e do imaginário, mostrando que a "leitura do real passa pelo imaginário" (HELD, 1980: 17).

²¹ HELD, Jacqueline. O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus Editorial, 1980. BETTELHEIM, B. ZELAN, K. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

"(...) a imaginação, como a inteligência ou a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia (...). A imaginação de uma criança deve ser alimentada, com a condição de que não se estabeleçam receitas." (p.46)

É óbvio que o fascínio dos contos de fadas é diferente para uma criança e para um adulto. Enquanto o adulto chama de maravilhoso o que ultrapassa as normas aceitas, as crianças, como não as possui, ainda, no plano das interpretações e conhecimento, fascinam-se pelo mágico, sobrenatural, insólito. (WALLON *apud* HELD, 1980)

CALVINO (1990) em "Seis propostas para o próximo milênio", refere-se a uma lenda antiga²². Explica que uma das razões que o levou a se fascinar por essa história foi a dinamicidade da cadeia de acontecimentos tecidas na narrativa.

Segundo o autor nessa lenda,

"(...) o que assegura a justaposição dos acontecimentos é um liame verbal, a palavra "amor ou paixão", que estabelece uma continuidade entre as várias formas de atração, e um liame narrativo (...) é o objeto mágico, que estabelece uma relação lógica, de causa e efeito, entre os vários episódios da história." (p. 46)

Nesse sentido, o enredo da história é tecido em torno do objeto mágico, ou seja, personagens, acontecimentos e conflitos, formando um "campo de forças", que, segundo CALVINO (1990), é o campo do conto.

"(...) Podemos dizer que o objeto mágico é um signo reconhecível que torna explícita a correlação entre personagens e acontecimentos" (p. 46).

²² CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Metaforicamente, podemos ilustrar esse fascínio exercido pela tessitura dinâmica dos contos, observando que:

"(...) os acontecimentos, independentemente da sua duração, se tornam punctiformes, interligados por segmentos retilíneos, num desenho em ziguezagues que corresponde a um movimento ininterrupto." (p.48)

CALVINO diz que num determinado período da sua atividade literária sentiu atração pelos contos populares e histórias de fadas. Esse interesse estava ligado ao aspecto estilístico e estrutural, pela lógica essencial com que tais histórias são narradas.

Outro aspecto substancial que vemos nos contos de fadas está ligado à sua estrutura de organização, explicitada anteriormente por CALVINO, que os colocou como um "fascínio literário".

Os contos de fadas são textos narrativos, cuja estrutura textual é acessível às crianças do Ciclo Básico.

Em que medida os contos de fadas podem contribuir para as produções escritas das crianças desse ciclo escolar?

Em nossa realidade escolar, de modo geral, as professoras das séries iniciais não têm o hábito de ler e/ou narrar histórias para as crianças. Ou seja, este espaço de leitura e/ou narração de histórias não é uma atividade típica no contexto sala de aula.

A prática pedagógica no ensino de leitura escrita se pauta por uma "hierarquia didática", segundo a qual os usos da língua escrita devem suceder ao comando dos mecanismos de codificação/decodificação, ocupando a maior parte do tempo, no processo de alfabetização.

Na pré-escola ou mesmo na 1ª série, a criança é, sobretudo, treinada nas habilidades básicas para o domínio das correspondências grafo-fônicas. Dessa forma, este

"pacote de treinamento" ocupa o centro do processo de alfabetização, durante o qual os textos escritos refletem uma seleção das famílias silábicas.

Por que não, ao invés do trabalho com textos desprovidos de forma, de conteúdo e significado, utilizar os contos de fadas no contexto da sala de aula?

MUTH (1989) estudou o texto narrativo, especificamente os contos concluiu que esses têm uma organização estável e recorrente, como também, elementos metatextuais que auxiliam as crianças na elaboração da escrita.

Conforme afirma MUTH (1989: 29-30):

"Muchos estudios indican que la gente usa su conocimiento de la estructura del cuento para orientar sus expectativas, su comprensión y producción de textos. Cuando leem y cuando escuchan, las personas aparentemente usan una suerte de esquema estructural de las grandes categorías de cuento que tienen en mente, para hacer predicciones e hipótesis acerca de la información que sigue; hacer anticipaciones; establecer huecos que pueden ser llenados con información proveniente de la lectura o de la audición; tener un patrón que conduzca la atención hacia cierta información; comprender mejor el tiempo y la secuencia de los cuentos; y guiar la recordación de información específica. Cuando escriben, las personas pueden usar el conocimiento de patrones textuales o estructurales como una ayuda para construir el discurso."

Vemos como dinâmica a estrutura dos contos de fadas; ou seja, a trama é tecida e destecida, suscitando ora equilíbrio, ora desequilíbrio; este "circuito" da trama é marcado, lingüisticamente, por frases e/ou expressões que articulam o enredo. Os mecanismos lingüísticos favorecem, por um lado, o encadeamento de idéias entre as partes do texto, oferecendo referências ou pistas para a compreensão da organização textual. Por outro lado, os contos de fadas parecem oferecer condições para a ampliação do vocabulário, sintaxe, formas discursivas, pontuação, etc. Os mecanismos lingüísticos funcionam como um "fio condutor" da intenção ao que o texto se propõe.

Os contos de fadas apresentam certos aspectos básicos, como a presença de uma situação- problema e de obstáculo para o protagonista e a articulação dos elementos que constituem a narrativa:

- (a) **começo**: introdução da cena e dos personagens;
- (b) **meio**: cadeia de eventos e situação-problema;
- (c) **fim**: desfechos e resolução da situação- problema.

Estes elementos apresentam-se nesta literatura através de convenções e construções lingüísticas típicas do esquema narrativo de histórias, em que a linguagem assume uma qualidade estética diferente daquela adotada na linguagem oral.

Nesse sentido, os aspectos mencionados acima, situação-problema, conflito, etc., parecem sinalizar às crianças a interdependência do enredo, através da circularidade do elemento mágico, da correlação entre personagens e acontecimentos. O movimento e a tensão do enredo, parecem auxiliar, as crianças na organização de suas histórias e manter aceso o desejo delas em ouvir/ler histórias de fadas.

Os contos de fadas parecem contribuir para uma produção escrita mais efetiva no sentido de promover um conteúdo/forma para as configurações textuais que as crianças possam vir a produzir. A dialogia que essa literatura estabelece com o real/imaginário, parece possibilitar a revelação das vozes infantis através de sua escrita. BETTELHEIM (1985) e FROMM (1973), entre outros psicanalistas e psicólogos, já concluíram a eficácia dos contos de fadas na formação da personalidade e na elaboração de soluções para os conflitos internos das crianças.

Conforme TASCA (1986), a produção escrita de uma criança pode ser influenciada pela natureza do material usado durante o processo de alfabetização. Se apresentamos às crianças sempre livros da coleção "Gato e Rato", "Mico maneco" ou as

cartilhas, cujas configurações textuais são organizadas para atender ao estudo de um propósito meramente escolar, não devemos surpreender-nos com as produções escritas das crianças!

Julgamos pertinente explicitar, no corpo deste trabalho, o reconhecimento da importância dos outros tipos de textos: descritivos, interativos, argumentativos, injuntivos, etc., na prática de leitura/escrita das crianças em fase de alfabetização.

Os diferentes tipos de textos trazem mensagens que vão sendo diferenciadas pela criança, a partir da percepção de suas funções; ou seja, aos poucos, ela vai percebendo que a estrutura da escrita dos diversos tipos de textos varia de acordo com suas finalidades e propósitos.

A presença de uma pluralidade de textos²³ se faz necessária, no contexto sala de aula, não só pelo conhecimento de suas formas de organização, como também, para desvendar as "intencionalidades" inscritas na linguagem. Cabe ao professor a tarefa de provocar, através da leitura e discussão o "desvelamento dos implícitos", pois como diz KOCH (1993:53):

"Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra, inserido, preparando-o para ler o mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis."

Portanto, o recorte feito nesta dissertação, enfocando os contos de fadas, vem contemplar uma faceta da prática da professora/pesquisadora, de modo a sinalizar a importância da configuração de espaços, na sala de aula, os quais podem contribuir para a formação do sujeito/leitor.

²³ LABES, Elizabeth. Tipologia textual: uma contribuição para o ensino da Língua Portuguesa. Florianópolis. UFSC, 1990. (Dissertação, Mestrado).

CAPÍTULO 5

OS CONTOS DE FADAS NA ESCOLA

"A linguagem é, por si, uma relação com o mundo, com o inconsciente e a história."

(EDUARDO PRADO COELHO)

Existe um grande acervo de trabalhos, livros e artigos que analisam os contos de fadas do ponto de vista literário, sociológico, pedagógico e, sobretudo, psico-terapêutico em função das influências que o conteúdo de tais histórias pode provocar no leitor, em especial, nas crianças.

FROMM (1973), FRANZ (1981), BETTELHEIM (1985), PAVONI (1989) e BONAVENTURE (1992) estudaram os contos de fadas à luz da teoria freudiana e/ou junguiana e concluíram da sua importância terapêutica na solução de conflitos internos e na formação da personalidade.

A psicanálise, ciência que se dedica à exploração do psiquismo humano e que se ocupa, principalmente, dos processos inconscientes do homem, encontrou, nos contos de

fadas, farto material para investigação de tais processos. Esses representam, pois, para a psicanálise, um objeto de interesse científico, na medida em que são considerados uma expressão do inconsciente humano e contribuem, enquanto tal, para o conhecimento mais profundo dos processos que os constituem.

BETTELHEIM (1985) tenta mostrar porque as histórias de fadas são tão significativas para as crianças, ajudando-as a lidar com os problemas psicológicos do crescimento e da integração de sua personalidade. Ele considera os contos de fadas uma espécie de texto ideal para as crianças, por conterem elementos capazes de despertar-lhes a curiosidade e a atenção, além de possibilitar-lhes um convívio mais saudável com as questões íntimas de natureza emocional.

Segundo o autor, tais histórias carregam em si uma mensagem positiva de luta contra as dificuldades da vida, que são inevitáveis e de incentivo a que a pessoa não se intimide, mas defronte de modo firme as opressões. Assim, ela dominará os obstáculos e, ao fim, "emergirá vitoriosa".

Outro aspecto significativo enfatizado por BETTELHEIM é o prazer advindo do contato com tais textos, suas qualidades literárias. Este autor coloca o conto como uma obra de arte. BETTELHEIM (1985) afirma que "o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte" (p. 20).

FROMM (1976), também fundamentado na psicanálise, estudou a importância dos símbolos presentes nos contos de fadas. Afirma que as "imagens pictóricas ou palavras" destas histórias constituem-se em "matéria-prima" para o entendimento da experiência íntima do sujeito.

PAVONI (1989) e BONAVENTURE (1992) analisaram os contos de fadas sob uma perspectiva junguiana. PAVONI afirma que toda tarefa educativa deve partir do trabalho de conteúdos internos que trazemos dentro de nós e que as histórias de fadas, cujas

personagens são consideradas "arquetípos", conteúdos do inconsciente coletivo, podem contribuir para a formação harmoniosa da personalidade da criança.

Em sua obra, a autora mostra que, dependendo do contexto e das personagens que aparecem, o "encantamento" nos contos de fadas tem significado diferente, mas trata-se sempre de uma "interferência de conteúdos inconscientes que invadem a consciência e têm que ser integrados para a saúde física e mental da pessoa" (PAVONI, 1989: 43).

Há autores que consideram os contos de fadas como um "detonador" da fantasia, da imaginação.

ABRAMOVICH (1989: 120) diz que:

"Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com as emoções que qualquer criança já viveu."

A autora aponta a contribuição dos mesmos como fonte de estudos para os psicanalistas, sociólogos, antropólogos e psicólogos, no que diz respeito às interpretações do comportamento e anseios humanos:

"Os contos falam de amor, carências, medos, dificuldade de ser criança, de perdas e buscas, de auto-descobertas - tudo isso contribuindo em grande parte para a formação do processo pessoal." (p. 128)

AGUIAR(1989) refere-se à linearidade da estrutura das histórias de fadas, levando em conta o "retorno" à realidade que este tipo de literatura produz.

"Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre pai e mãe) que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes, etc.) A restauração da ordem dos acontecimentos acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a idéia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo." (p. 124) - Grifos meus

DANTAS (1994), fundamentada na psicogenética de Wallon, explicita que os contos de fadas do repertório clássico são um caminho seguro para a elaboração dos conflitos básicos infantis. Neles se trata da rejeição (João e Maria); da orfandade (Branca de Neve); do ciúme entre irmãos (A Gata Borralheira), entre outros.

Segundo DANTAS (1994):

"O desenho pode ser a busca da reprodução fiel de um elemento da natureza, mas pode ser também uma descarga impressionista (...) até a leitura, aparentemente apenas fonte de informação sobre a realidade, pode ser instrumento de catarse pela identificação com personagens e estímulo para a expressão das próprias fantasias." (p. 45)

Já autores, como MERKEL e RICHTER (1993), discutem os contos de fadas na educação burguesa a fim de entender a sua função ideológica. Para eles, essas histórias seriam "orientações para métodos de trabalho que provêm necessariamente de situações históricas e de seus modos de produções econômicos, isto é, estão numa relação de troca como eles". (p. 98)

Afirmam, ainda, que essas histórias têm realmente algo de "subversivo", pois elas teriam "efeito de liberação", por apresentarem "sonhos utópicos de liberdade e felicidade".

DARNTON (1986), historiador das mentalidades, procura explorar em sua obra O grande massacre dos gatos²⁴ alguns aspectos da história cultural francesa. O autor parte do pressuposto de que as pessoas aprendem a classificar sensações e entender as coisas, pensando dentro de uma estrutura fornecida por sua cultura. Adverte-nos que precisamos, constantemente, ser alertados contra uma "falsa impressão" da familiaridade com o passado, de reconhecermos coisas de choque cultural.

DARNTON faz críticas às interpretações feitas pelos psicanalistas Bettelheim e Fromm. Segundo o autor, o simbolismo atribuído aos contos não teria existido nas versões conhecidas pelos camponeses dos séculos XVII e XVIII.

Nesse sentido, o universo mental, a que os psicanalistas se referem nas suas interpretações, não teria existido, ou pelo menos, não antes do advento da psicanálise.

" Como poderia alguém entender um texto de maneira tão equivocada? A dificuldade não decorre do dogmatismo profissional - porque os psicanalistas não precisam ser mais rígidos que os poetas, em sua manipulação de símbolos - mas, principalmente, da cegueira diante da dimensão histórica dos contos populares." (p. 23)

O autor lembra que tais histórias estariam relacionadas com a vida da aldeia francesa, onde a patifaria e a velhacaria imperavam, como resistência, para permitir, ao oprimido, vencer, ou enganar o opressor. Portanto, as versões dos contos que os psicanalistas, Bettelheim principalmente, manusearam trazem fortes marcas do mundo contemporâneo, de uma sociedade burguesa.

²⁴ DARNTON, Robert. O grande massacre dos gatos. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CADERMATORI e ZILBERMAN (1987) discutem, de modo polêmico, a função que esta literatura desempenha no público infantil. Examinando alguns contos de fadas, as autoras mostram como tais narrativas estão carregadas de uma dimensão ideológica e pedagógica:

"Nos contos 'O patinho feio', de H. C. Andersen e em 'As Fadas', de Charles Perrault, pode-se examinar a maior ou menor submissão de uma narrativa aos ditames de uma pedagogia que fixa os lugares que o sujeito deve ocupar." (p. 52)

Tal afirmação denota claramente a intenção, muitas vezes, confessa de Perrault, de dar aos contos de fadas uma conotação disciplinadora e de tentar manter a ordem social vigente da época, afastando, assim, os conflitos sociais, de forma ilusória.

Por outro lado, CADERMATORI (1987) salienta a importância existencial das narrativas clássicas para as crianças.

"(...) a apresentação sintética, simbólica e essencial de conflitos que atingem as personagens nos contos de fadas permite aos ouvintes a elaboração, igualmente simbólica, dos seus conflitos. Desse modo, os contos, sejam clássicos ou populares, facultam não só a identificação como também possibilitam uma prospeção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de novas perspectivas." (p. 84)

VOLUBUEF (1993) apresenta um estudo dos traços básicos próprios deste gênero baseado na teoria de TODOROV (1969) que mantém como requisito indispensável o surgimento de uma dificuldade e uma posterior solução da mesma.

Segundo TODOROV (1969: 38):

"Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio, pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos."

Existem, portanto, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a "passagem" de um estado a outro. TODOROV fala também numa estética própria das narrativas primordiais (contos de fadas); entre as leis desta estética está a da prioridade do sério, ou seja, do bem sobre o mal.

VOLUBUEF levanta, de acordo com esta teoria, as unidades básicas do conto de fadas:

- situação introdutória;
- surgimento do problema;
- procura por solução;
- submissão a uma prova;
- êxito na prova;
- superação da dificuldade imposta pelo malfeitor;
- punição do malfeitor;
- final ditoso.

GOÉS (1984) trata, de forma sumária, da estrutura dos contos de fadas fundamentada em PROPP (1984). Ela coloca como elementos da estrutura:

- a presença do maravilhoso;
- as personagens (principais e secundárias) com suas respectivas qualidades físicas e morais;

- o meio em que se desenrola a ação;
- a intriga ou acontecimentos que sucedem na história;
- o motivo das ações;
- o final, ou seja, o êxito, o triunfo.

PERES (1987) pesquisou sobre de que modo essas narrativas - os contos de fadas - são apresentados às crianças hoje: as características das sucessivas traduções e adaptações, o seu grau de afastamento dos originais clássicos e as peculiaridades das edições. Ela concluiu que **"em nome do conto tradicional (com poucas exceções, não há nessas versões uma intenção de reescrita das narrativas-padrão), oferecem-se à criança arremedos das primeiras adaptações."** (p. 34)

A autora comenta que a grande marca desse tipo de literatura é a puerilidade, forçando-se uma simplicidade lingüística, que é artificial. Outra marca é o tom moralizante que coloca a criança como incapaz de chegar a conclusões, a ter posições.

Entre outras questões, PERES salienta o papel das editoras, que tornaram, a partir da década de 70, o livro infantil um produto de consumo garantido.

GIGLIO (1991) evidencia a excelente contribuição que os "contos maravilhosos"²⁵ exercem na educação. Levanta duas questões que considera fundamentais na utilização do "maravilhoso" em sala de aula. A primeira é como essas narrativas têm sido geralmente utilizadas. GIGLIO diz que, em nome do didatismo, tais histórias vêm sofrendo "amputações" de trechos inteiros e/ou supressões de algumas delas do acervo literário, as quais veiculam ensinamentos morais. Segundo a autora, tal mentalidade acabou empobrecendo essas narrativas, de forma irreparável, quanto ao que elas poderiam acrescentar ao repertório da criança, e castrando sua grande potencialidade de ensinar coisas relevantes para a vida das

²⁵ A autora usa o termo "maravilhoso" para designar contos de fadas. Segundo TODOROV (1969:160) "o maravilhoso é definido como o gênero literário que agrupa obras nas quais a existência do sobrenatural (fadas, vampiros, objetos mágicos) é aceita desde o início sem hesitações, surpresa ou incredulidade pelos personagens e, por extensão, pelo leitor."

peças. Em decorrência disso, "as crianças estão sendo configuradas como bobas, incapazes de deter-se em algo, de pensar coisas sérias, sem problemas existenciais e não aptas a lidar com o real." (p. 70)

E, Como segunda questão, a autora levanta a utilização do "maravilhoso" como atividade mensurável.

"Muitas atividades educativas vêm por acréscimo à narração de um conto: técnicas de pintura, de desenho, interpretação do texto, entendimento de um determinado registro de linguagem, apreensão de modelos de estruturação de narrativa."(GIGLIO, 1991:78)

GIGLIO salienta que tais atividades são "bem-vindas" no contexto sala de aula se o professor encará-las como conseqüências naturais dentro de um processo e não como um mero pretexto para a realização de atividades com fins avaliativos.

Conforme BENJAMIN (1984), os contos de fadas são, por excelência, uma das leituras prediletas das crianças. O mundo infantil é povoado por seres fantásticos e mágicos oriundos desses contos. O mergulho nesse mundo "irreal", imaginário não é vago; esse desemboca numa percepção do cotidiano da criança, tão explicitada pelos psicólogos, psicanalistas.

BENJAMIN afirma que o universo lúdico e mágico descrito nos contos de fadas não tem nada a ver com a "romantização" dessa literatura feita pelos adultos. Assim, insiste o autor que, em nome da "modernização", os contos de fadas vêm sendo descaracterizados, amputados na sua essência bela e cruel, aniquilando, portanto, com a forma de cultura em que foram gerados.

COELHO (1987), analisando a "matéria literária" contos de fadas, faz um estudo sobre os fatores estruturantes que os caracterizam enquanto gênero, e analisa os recursos narrativos que esta literatura produz.

Essa autora dedica uma obra inteira para viajar pelos labirintos do real e do imaginário, presentes nas histórias orientais e ocidentais, a fim de atingir as fontes primeiras e vitais dos contos de fadas.

Em recente pesquisa, SILVA & SOUZÁ (1993) constataram que, apesar das atrações tecnológicas desta época e de todos os efeitos especiais, não se conseguiu acabar com o interesse das crianças pelos contos de fadas. Essas histórias continuam sendo lidas e apreciadas pelas crianças.

Existem pesquisas e relatos, como, por exemplo, de FREITAG (1991) sobre a experiência do projeto "Alfabetização e Linguagem" que utilizava os contos de fadas na sala de aula. Segundo a autora, a "Hora do Conto" foi um momento rico, reconhecido como "gerador de leitores".

Sem dúvida, os contos de fadas fornecem preciosa contribuição à educação. Sua principal função realiza-se a nível afetivo dando oportunidade às crianças de lidar simbolicamente com seus impulsos agressivos, suas culpas, seus desejos, seus medos - seu mundo interno - através da identificação com as personagens e situações conflituosas que caracterizam este tipo de histórias.

Corroborando com o conteúdo simbólico inerente aos contos de fadas, os autores mencionados no corpo deste capítulo, sob o *pincenê* freudiano (BETTELHEIM/FROMM) ou à luz da teoria junguiana (PAVONI/FRANZ/BONAVENTURE) concluíram que esta literatura fornece caminhos para interpretar, analisar os problemas da vida humana e, contribuem, de forma significativa, para a formação da personalidade da criança. Segundo os terapeutas, é na dialética do real e do imaginário dos contos de fadas que a criança parece crescer. Ou seja, por intermédio do

diálogo com representações emergidas pela realidade fantástica e pela realidade concreta do seu mundo infantil, a criança será capaz de uma aprendizagem progressivamente mais lúcida, consciente e equilibrada da sua vida afetiva.

Nesse sentido, o caráter mágico/fantástico/ maravilhoso/sobrenatural destas histórias mantém aceso o impulso natural (imaginação) dos "pequenos leitores".

Além do aspecto psico-terapêutico, os contos de fadas trazem em seu bojo uma dimensão ideológica/ social/histórica da época em que foram compilados. Tal ideologia reflete os valores e conflitos existentes não só entre as classes sociais, mas também, dentro de cada grupo social, de uma determinada época e cultura, passíveis de serem discutidos, como mostraram MERKEL & RICHTER, DARNTON e outros autores.

GÓES, VOLUBUEF, AGUIAR, entre outros pesquisadores, salientaram uma dimensão estrutural que arquiteta os contos de fadas; ou seja, uma alternância entre dois equilíbrios: os que descrevem um estado (de equilíbrio/desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro nestas histórias.

Os contos de fadas apresentam também uma dimensão literária, evidenciada por BETTELHEIM, ABRAMOVICH. À medida que as crianças ouvem e/ou lêem essa literatura, parece que vão se familiarizando com as estruturas lingüísticas, as convenções que articulam o enredo, as formas de discurso, o vocabulário, bem como, a qualidade de que a linguagem destes textos se reveste. Além da ampliação do conhecimento da literatura clássica, essas histórias propiciam experiências únicas de fruição e estética.

Resta-nos questionar como os contos de fadas têm sido utilizados em classe.

A ideologia embutida nessas histórias são discutidas, desveladas no contexto sala de aula? Qual a verdadeira intenção pedagógica, do uso dessa literatura, na escola, hoje em dia?

Essas e outras questões, a nosso ver, merecem sérias reflexões, considerando como nos diz PERES e GIGLIO, a avalanche de publicações acerca dessa literatura e os novos "autores de livros para criança" que o mercado editorial tem lançado.

PERES, GIGLIO e BENJAMIN criticam, por um lado, as adaptações distorcidas e mal feitas, as "miscelâneas" de histórias de fadas que têm sido publicadas; por outro lado, criticam também a maneira pela qual esses contos têm sido usados, no contexto pedagógico, de forma moralizante e mensurável.

Se correremos os olhos nos programas de ensino de Língua Portuguesa²⁶, de 1ª à 4ª série, no que concerne à prática de leitura, veremos que essa literatura (os contos de fadas) não vem explícita; vem embutida, como sugestão de leitura das narrativas infantis.

Acreditamos que uma maior explicitação quanto à utilização dos contos de fadas no Ciclo Básico seria interessante, no sentido de os professores tomarem conhecimento das interfaces e possibilidades de leitura que esse texto permite realizar. Tal conhecimento possibilitaria ampliar os horizontes dos agentes pedagógicos para um trabalho mais efetivo e dinâmico na sala de aula, levando em conta a capital importância das dimensões social, histórica, afetiva e pedagógica dos contos de fadas.

²⁶ Programa de ensino do 1º grau -Estado de Minas Gerais. Comunicação e Expressão, 1ª à 8ª série. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, vol. I, 1973. Contéudos Básicos - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental - Português. Contagem: Littera Maciel Ltda., vol. II, 1984.

PARTE II

ESCOLHENDO O CAMINHO

"(...) Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só os lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: - 'Vou à vovó, com cêsto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe me mandou'. A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu escolher tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. (...)"

CAPÍTULO 6

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

**"A sala de aula é por excelência o fazer do professor."
(RÉGIS DE MORAES)**

Nos últimos anos, começaram a surgir insatisfações no contexto das pesquisas em educação. Os novos desafios desse campo e suas questões emergentes não têm encontrado guarida no conjunto dos problemas pesquisáveis em décadas passadas e tampouco em seus respectivos métodos de abordagem da realidade.

Por um lado, os novos questionamentos são oriundos de uma curiosidade investigativa, emergida por problemas revelados pela prática educacional; por outro, são marcadamente influenciados por uma atitude de pesquisa "que coloca o pesquisador no centro da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça" (MENGA & LÜDKE, 1986: 7).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa tem sido intensamente priorizada no contexto das pesquisas em educação, pois encontra, aí, uma legítima e dominante preocupação com os problemas de ensino. Essa perspectiva parte do "fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o

sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (CHIZZOTTI, 1991: 42). Portanto, prevê uma "intimidade" do pesquisador com a situação a ser investigada.

A abordagem de pesquisa qualitativa amplia a interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no processo de investigação, no sentido de promover o conhecimento das dissonâncias e cruzamento das vozes emergidas no contexto. Ou seja, a estreita relação do pesquisador com a investigação dá chance de ele conhecer o grupo "pelo lado de dentro". Por isso mesmo, a pesquisa deve situar-se dentro das atividades cotidianas do profissional da educação, tornando-se instrumento de enriquecimento para o seu trabalho e de possíveis soluções para os problemas emergentes do ensino, seu campo de atuação.

O encontro da perspectiva qualitativa em educação parece que melhor retrata a minha prática pedagógica como professora alfabetizadora; ou seja, o presente estudo caracteriza-se por uma preocupação de ordem pedagógica, pois objetiva relatar uma experiência no ensino de leitura/escrita, como também, tenta refletir sobre as possibilidades que essa prática pode contribuir na formação do leitor/escritor.

É possível atuar como professor/pesquisador na sala de aula? Quais os limites e dificuldades dessa dualidade de papéis? Já não seria o professor o "cadinho" desses papéis?

Vários estudos, como os de MENGA (1993) e LÜDKE (1993) vêm defendendo a emergência da iniciação científica nos cursos de formação docente. Segundo as autoras, tal proposta pode possibilitar uma atitude reflexiva dos alunos/professores a fim de que estes atuem de forma mais efetiva na sala de aula.

DEMO (1990) também defende o professor como pesquisador, na medida em que este busca o diálogo com sua práxis, elaborando crítica e criativamente caminhos alternativos para a melhoria do seu desempenho e também promovendo a transformação da sua realidade.

É urgente e necessária a postura do professor como pesquisador na sala de aula. Esse espaço, repleto de questões abertas, aponta inúmeros caminhos para a pesquisa, instigando o professor, a cada vez mais perguntar, observar, ler, pesquisar, no movimento e tensão constantes de buscas para respostas que, muitas vezes, não encontramos.

A sala de aula é uma totalidade complexa, dentro da qual ocorrem processos e fenômenos objetivos, podendo haver muitos focos para a sua abordagem.

RIBEIRO & BREGUNCI (1986) ilustram bem essa complexidade de relações que ocorrem na sala de aula, enfocando, do ponto de vista psicológico, variados aspectos, como, por exemplo, o papel da autoridade, expectativas dos professores em relação ao desempenho dos alunos, entre outros.

Portanto, é na sala de aula que o professor se constituirá como pesquisador, num processo eminentemente dialógico de troca e interlocução, de "fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam" (DEMO, 1990: 37).

Nesse sentido, elegi uma faceta da minha prática pedagógica como tema desta dissertação. Tal opção metodológica é desafiadora, instigante, mas, ao mesmo tempo, limitadora.

Não foi nada fácil vivenciar o papel de pesquisadora. É tarefa complicada, porém não é impossível. Como docente da turma de 2ª série foi difícil, em muitos momentos, delimitar o campo de atuação da professora e da pesquisadora.

As atividades que caracterizavam a docência e a pesquisa, muitas vezes, se entrecruzavam: a professora/ pesquisadora organizava situações de leitura, esclarecia as dúvidas surgidas durante o processo de produção escrita; sugeria maneiras de escrever, etc.

Houve momentos em que a docência estava explícita para a pesquisadora, como, por exemplo, na organização dos projetos de leitura/escrita a serem desenvolvidos durante o semestre; na seleção das histórias lidas na Hora do Conto; no acompanhamento das

crianças à Biblioteca Escolar e em atividades extra-classe; na discussão e encaminhamento das desavenças que perturbavam o nosso coletivo, etc.

Em outros momentos, a professora/pesquisadora se definia como investigadora da situação: observando e registrando episódios considerados significativos durante as produções escritas; solicitando do Mauro²⁷ a filmagem de situações imperdíveis; buscando subsídios teóricos para compreender o que fazia, etc.

O fato do meu envolvimento como professora da turma e pesquisadora deixou-me escapar, muitas vezes, observações quanto às reações, conjecturas, atitudes, diálogos, opções, etc. dos sujeitos desta pesquisa durante o processo de realização da tarefa, aspectos esses que poderiam dar um tom, talvez mais contextualizado, à produção escrita.

Contava, nesta época (1992), com uma monitora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), que perfazia um total de 20 h/a semanais na escola. Ela acompanhava a 2ª série, duas vezes por semana, num total de 6h/a. Dessa forma, eventualmente a monitora assumia a turma enquanto eu me ocupava do encaminhamento das propostas de atividade, das observações, dos registros e das intervenções pedagógicas, durante as situações de produção escrita, relativizadas como investigação.

O grupo de crianças da 2ª série encontrava-se informado e inteirado das atividades pedagógicas, da dinâmica da sala de aula. Portanto, quando eram solicitados a escrever um texto, isto não se caracterizava como uma situação especial, pois tal atividade fazia parte da rotina diária.

Como professora/pesquisadora esforçava-me para conhecer o grupo pelo "lado de dentro", questionando, muitas vezes, a dimensão do meu papel na sala de aula, indagando sobre a minha prática pedagógica preocupada com a formação do leitor/escritor.

²⁷ Funcionário da FaE/UFMG que realizava as filmagens solicitadas por mim, previamente, agendadas.

Estaria, realmente, formando o leitor/escritor ? A Hora do Conto, a Biblioteca de Classe e a Biblioteca Escolar configuraram-se como situações de ensino, favoráveis à formação do leitor iniciante?

CAPÍTULO 7

QUE ESCOLA É ESTA?

A Escola de 1º Grau - Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais - CP/UFMG - está localizada no Campus da referida universidade na cidade de Belo Horizonte. Situa-se em um lugar privilegiado - verde por todos os lados - sem muros, concretos e portões, o que faz deste lugar um espaço aberto, solto, desprovido dos limites que configuram, normalmente, um estabelecimento de ensino. É uma escola ampla em suas instalações, tendo, entre outros espaços, uma biblioteca geral e infantil, salas para as aulas de teatro, pintura, música, um laboratório, um jardim de ciências, oficina de história, atelier, marcenaria, enfermaria, salas para o Serviço de Orientação Educacional - SOE e Supervisão Pedagógica - SSP, além de uma extensa área para o trânsito dos alunos na hora do recreio.

A história do Centro Pedagógico começa há 25 atrás, quando o antigo Colégio de Aplicação²⁸, que oferecia os cursos Ginásial, Científico, Clássico e Normal (Magistério)

²⁸ Refiro-me ao texto de COLLARES, Marinez Murta, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais - A trajetória de uma escola de ensino médio no contexto universitário. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1989. (Dissertação, Mestrado)

transforma-se em Centro Pedagógico, criam-se as séries iniciais do 1º Grau e incorpora o Colégio Técnico - COLTEC. Assim, o Centro Pedagógico passa a oferecer o Ensino de 1º Grau e cursos profissionalizantes de 2º Grau que faziam parte do COLTEC, com as finalidades de servir de campo de estudos e pesquisas para os alunos da UFMG, conforme Decreto Federal nº 6237, de 28 de fevereiro de 1968 e Estatuto da UFMG nº 47, § 1º, de 06 de novembro de 1968.

O corpo docente do Centro Pedagógico constitui-se de professores pertencentes à carreira de 1º e 2º graus da UFMG, nele lotados, e de professores da carreira de 3º grau, oriundos dos diversos Institutos desta Universidade, que optaram por trabalhar na instituição. Todos os professores que lecionam nas séries iniciais têm curso superior: Pedagogia, Psicologia, Letras, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Matemática, Música, ou Teatro.

A escola tem um currículo mínimo, organizado pelos professores de cada núcleo²⁹, que não difere do institucional, adotado em outras escolas da rede estadual, municipal e particular do Estado de Minas Gerais.

O número de alunos não excedia a 30 por turma, nas séries iniciais, e o número de professores regentes por turma na 1ª e 2ª séries não ultrapassava a dois - um professor para Língua Portuguesa/Matemática/Ciências e outro professor para Integração Social. Na 3ª e 4ª séries, as turmas tinham mais de dois professores para lecionar as matérias que constituem o currículo básico. Havia professores especializados para Educação Artística e Educação Física.

²⁹ Desde o ano de 1993, o Centro Pedagógico implementou uma mudança a nível setorial, ou seja, a escola foi organizada por núcleos de ensino - Núcleo básico: professores de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Núcleo de Letras - professores de 3ª à 8ª série que lecionam Língua Portuguesa; Núcleo de Matemática, de Línguas Estrangeiras, etc.

Para o ingresso na 1ª série da Escola de 1º grau - CPUFGM, os candidatos submetiam-se a um processo seletivo instituído pela própria escola, acordado com a Universidade.

Tal processo, inicialmente, atendia crianças de toda a comunidade da Grande Belo Horizonte que se inscreviam para prestar um teste de seleção versando sobre habilidades básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os candidatos eram enquadrados em quatro quartis, classificados e, posteriormente, selecionados, sendo 25% do total das vagas para cada quartil. Dessa forma, eram escolhidas crianças provindas de níveis sócio-culturais diferentes da comunidade.

Esse processo, ao longo dos anos, foi sofrendo modificações devido a motivos diversificados de ordem sócio-política, ora de ordem pedagógica, etc. Houve um período em que as crianças que eram filhas de funcionários e professores da UFGM recebiam uma pontuação extra a ser considerada na soma individual de seus resultados no teste. Tal ocorrência foi considerada inconstitucional sendo eliminada do processo.

No entanto, em todos os processos implantados, previa-se a seleção de um número de crianças para a 1ª série provindas de diferentes camadas sociais da comunidade. Uma das alterações predominou por vários anos. Através da mesma, a seleção processava-se com a alocação dos candidatos em camadas sociais classificadas como faixas A, B e C de acordo com sua renda familiar. Após tal classificação, os candidatos concorriam, dentro da sua faixa, com seus "pares", realizando uma bateria de testes de habilidades de leitura e escrita, programada pelos serviços de orientação e supervisão da escola.

Geralmente estes testes apresentavam questões relacionadas à atenção, à percepção, à discriminação visual e auditiva; coordenação viso-motora, ordenação/seqüenciação/seriação de fatos, idéias, noção de quantidade, ordem cíclica, etc. As questões que tinham como objetivo verificar o nível conceitual relativo à escrita das crianças perfaziam um número mínimo (no conjunto total dos testes aplicados).

Todos os professores da escola participavam da aplicação do teste, como aplicadores e/ou monitores. Havia um treinamento prévio, coordenado pelo Serviço de Orientação Educacional - SOE e Serviço de Supervisão Pedagógica - SSP da instituição para que todos os envolvidos no processo seletivo procurassem falar a "mesma linguagem" durante a aplicação do teste. Tal aplicação acontecia em um único dia, com a presença de dois professores aplicadores por turma, durando, aproximadamente, três horas.

Os alunos selecionados (aproximadamente 90) eram submetidos, em um segundo momento, a um "teste de leitura" para, conseqüentemente, serem constituídas as turmas de 1ª série.

O material usado nesta segunda fase era organizado, às vezes, pelo SSP ou pelos professores de 1ª série. Consistia de um pequeno texto extraído de um livro didático, que seria lido pelas crianças aprovadas, na presença de uma das professoras de 1ª série e/ou supervisora. Tal "teste de leitura" objetivava verificar se elas davam conta ou não de lerem o texto; se o liam, como essa leitura era feita: se antecipavam idéias mediante palavras que conheciam; se liam com fluência ou escandiam sílabas, ou seja, verificar o nível de leitura em que cada criança se encontrava.

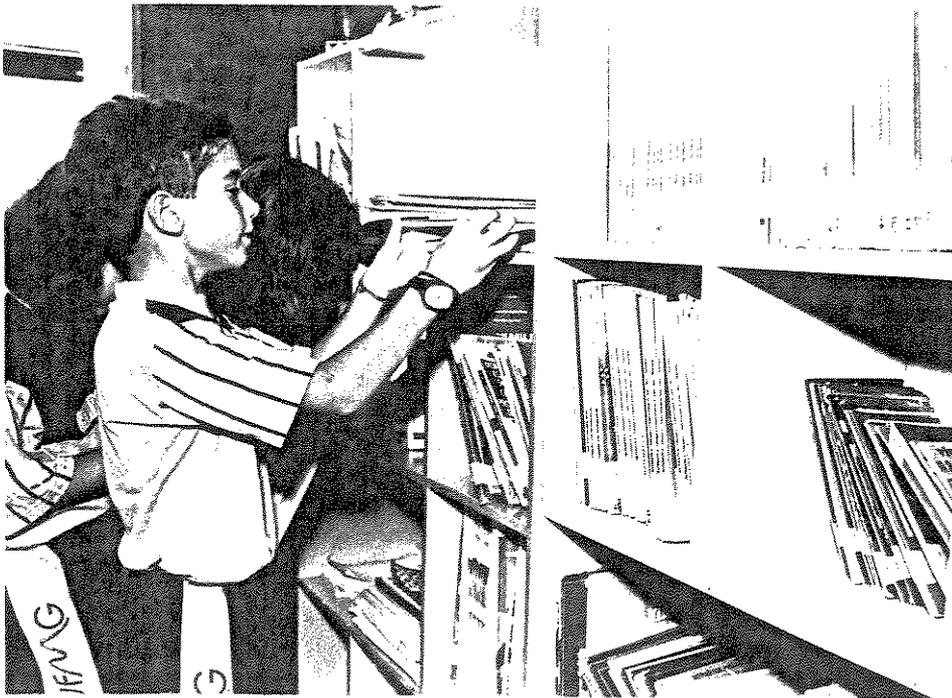
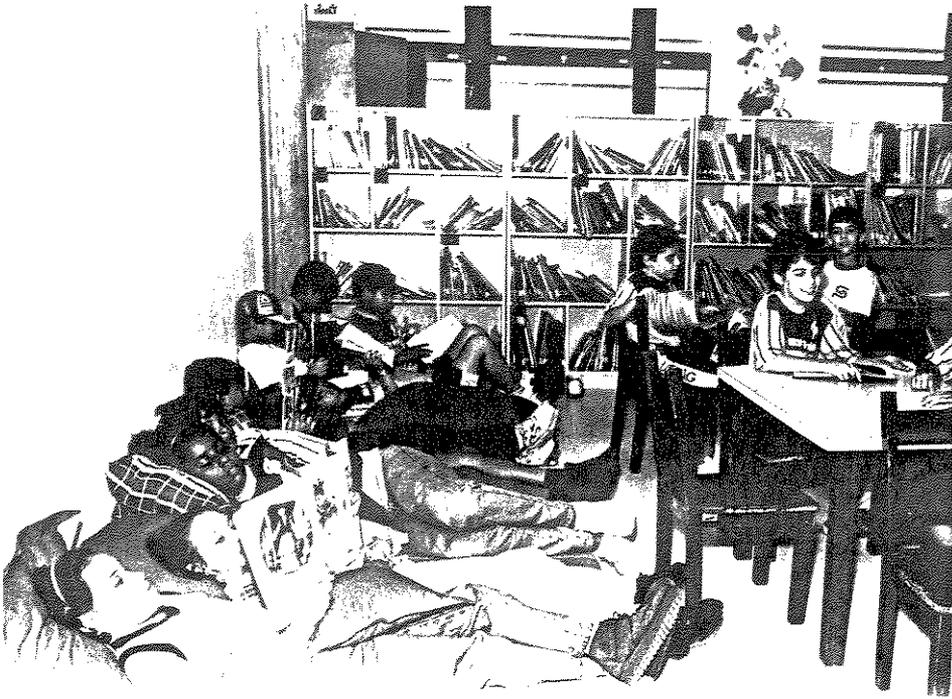
De acordo com as observações registradas durante a testagem, numa ficha individual, as crianças eram classificadas e enturmadas. Assim, a 1ª série do CP/UFMG era constituída das seguintes turmas:

- **Alfabetizada** - a turma em que se concentravam as crianças que conseguiam ler todoo texto com mais "propriedade" apresentavam e "domínio" aparente do código escrito;
- **Semi-alfabetizada:** a turma constituída por crianças que liam com alguma "dificuldade";
- **Não alfabetizada** - a turma que se constituía por um número de crianças que conseguiam ler pouco ou nada liam do texto.

Julgou pertinente fazer algumas considerações sobre tal processo seletivo:

1. Muitas das crianças classificadas para as turmas semi-alfabetizadas ou não-alfabetizadas saíram-se muito bem, na primeira fase do processo seletivo, nas questões concernentes às habilidades percepto-motoras;
2. O processo seletivo era considerado pelos pais como um "vestibularzinho" e muitas crianças já vinham para a seleção tensas, chorosas e temerosas;
3. A maioria dos alunos selecionados na 1ª fase havia tido oportunidade de freqüentar uma escola;
4. Grande parte das crianças selecionadas já trazia um "padrão textual" tipicamente escolar;
5. O processo seletivo gerava insatisfação em alguns professores devido à sua forma de organização, e à finalidade a que se propunha;
6. A forma de aplicação dos testes, mesmo com treinamento prévio, diferia no seu encaminhamento (muitos professores achavam um absurdo crianças tão pequenas vivenciarem uma situação tão estressante), entre muitos outros.

Assim, por considerar o processo seletivo, que vigorava, anti-democrático, desgastante, trabalhoso e, sobretudo, por aprofundar as reflexões e estudos sobre a problemática dos pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita, advindas das pesquisas recentes sobre a alfabetização, a escola, após exaustivas discussões, instituiu o sorteio para o preenchimento das 90 vagas da 1ª série. Atualmente, o sorteio é realizado mediante a presença de um grupo de professores e representantes dos pais de alunos da instituição. As crianças sorteadas submetem-se a um teste de leitura para serem distribuídas em turmas, que conjugam tanto as "alfabetizadas, como as semi-alfabetizadas e as não alfabetizadas". Todos esses níveis



CAPÍTULO 8

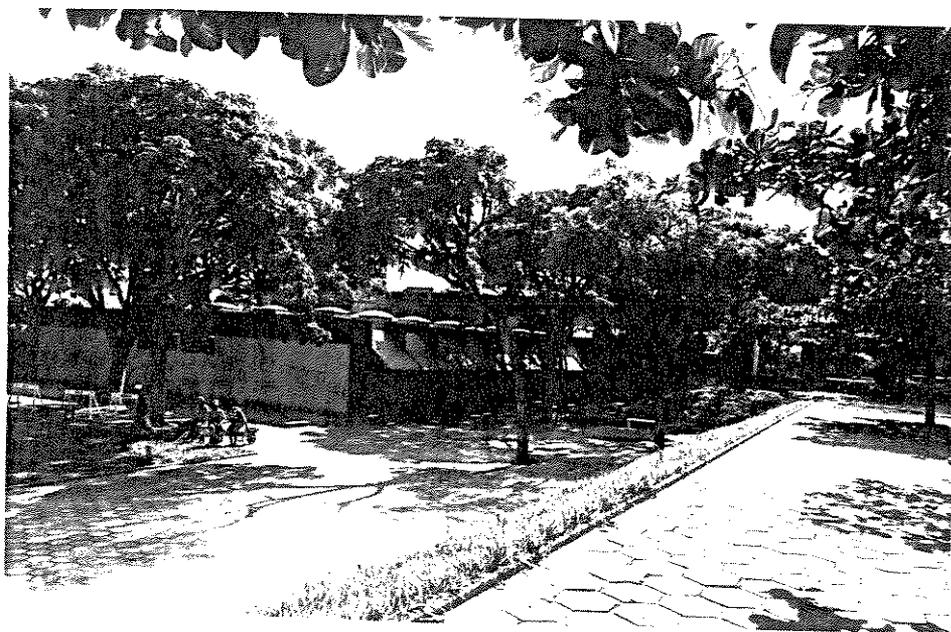
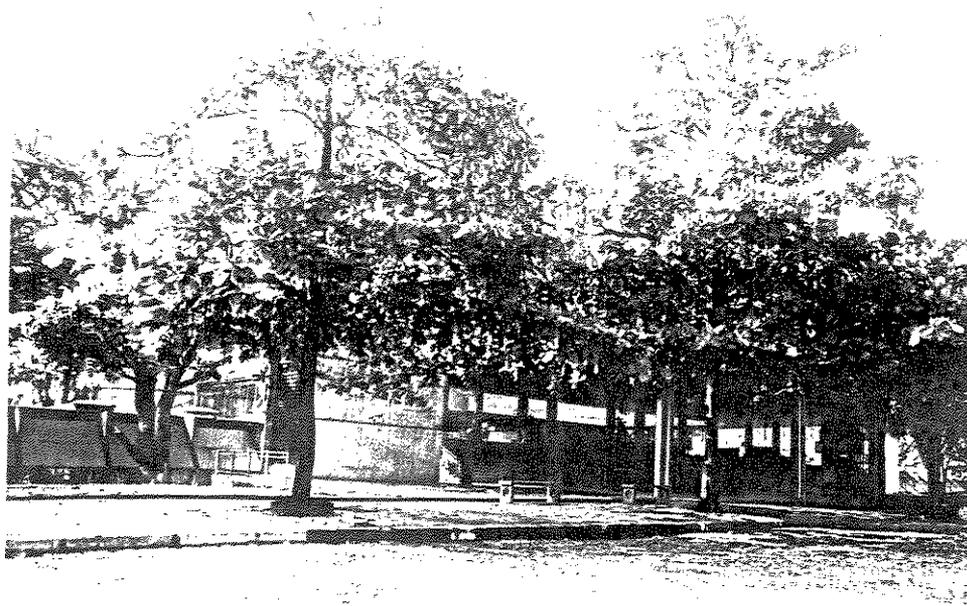
QUEM SÃO OS SUJEITOS DO RELATO DE EXPERIÊNCIA?

Os sujeitos deste estudo são oriundos do processo seletivo descrito no Capítulo anterior da escola de 1º grau - CP/UFMG e enturmadados na 1ª série como "semi-alfabetizados".

Em 1992, ano em que tais alunos cursavam a 2ª série do Ensino Fundamental, encontravam-se com idade entre 8 e 9 anos. Fizeram a pré-escola em instituições do ensino público estadual e/ou municipal e particular localizadas nos bairros onde moravam.

O grau de escolarização dos pais era bem variado: superior, representava 10% dos pais e 8% das mães, sendo que 2% cursavam ainda a universidade. Concentrava-se; a nível de 2º grau, uma população representativa de 15% de pais e/ou mães. Uma pequena população incidia na faixa de 1º grau completo (4% para pais e 3% para as mães) e, ainda, 5% dos pais e mães não tinham concluído o 1º grau. Assim, havia médico, agrônomo, analista e programador de sistema, professores de 1º, 2º e 3º graus, pedagoga, pequenos comerciantes, comerciário, lanterneiro, metalúrgico, garagista, engenheiro, eletricitista, bioquímico, contador, escriturário, manicure, motorista, representantes, do lar (9% da população feminina), etc. Entre eles havia 2% de pais aposentados.

são misturados, de forma a configurar três turmas heterogêneas de 1ª série que se constituem de crianças em diferentes níveis de relação com a leitura e escrita, ou seja, turmas organizadas a partir da heterogeneidade do grupo.³⁰



³⁰ As informações que prescrevem este capítulo foram obtidas através de entrevistas com a orientadora educacional e com a ex-supervisora pedagógica da escola e através da leitura de documentos do Serviço de Orientação Educacional - SOE.

A turma era formada de 30 alunos. Aproximadamente 7% dos alunos constituíam-se de filhos de professores e/ou funcionários da escola e/ou professores da universidade. O restante dos alunos não tinha nenhum vínculo com o pessoal envolvido na escola. A maioria dos alunos residia nos bairros próximos ao campus universitário, onde a escola de 1º grau está inserida; outros poucos (3%) moravam longe do campus, nas imediações dos bairros próximos do centro da cidade.

Os alunos da 2ª série apresentavam um nível de escrita variável. A maioria dos alunos, mesmo não dominando os recursos básicos da língua com propriedade, escrevia seus textos, mais facilmente, discutindo questões de outra natureza, como, por exemplo, a ortografia, pontuação, substituição de nomes, etc. Havia um pequeno grupo de alunos, que necessitava da presença do professor durante a produção escrita, pois ainda não conseguia estruturar de forma articulada o fluxo de seus enunciados escritos.

Tais crianças tinham uma ligação muito forte com a leitura/escrita (fruto do trabalho realizado no ano anterior). Para elas, (não querendo generalizar) a atividade de leitura/escrita se integrava às atividades rotineiras. Tinham interesse em ouvir as histórias lidas na Hora do Conto e se manifestavam, com naturalidade, frente aos contos que lhes agradavam ou não; liam todo tipo de material que lhes caíam às mãos: gibis, enciclopédias, jornais, panfletos; participavam com entusiasmo dos projetos de leitura/escrita desenvolvidos durante o semestre: confecção de livros de histórias/poesias/receitas/piadas, confecção de revistas em quadrinhos; participavam, também, das escritas inesperadas, como por exemplo, de cartas reivindicando o conserto da cortina da nossa sala, etc.

A 2ª série era considerada "boa leitora" pelas pessoas que trabalhavam na biblioteca da escola. A incidência de empréstimo e busca de livros por parte das crianças durante o recreio era deslumbrante.

CAPÍTULO 9

O COTIDIANO DA 2ª SÉRIE NA ROTINA ESCOLAR

As crianças da 2ª série haviam construído, juntamente comigo, uma rotina de trabalho. A roda, a Biblioteca de Classe, a Biblioteca Escolar, a Hora do Conto, dentre outras atividades, constituíram-se em núcleos de trabalho do nosso dia-a-dia. As crianças ficavam na expectativa do que seria desenvolvido na rotina. Todos os dias, reservávamos um horário para a "roda", atividade essa, com vários fins. A roda era organizada com a finalidade de discutir e refletir várias questões, por exemplo, quando discutíamos sobre o caso de objetos desaparecidos durante a aula e/ou recreio, ou, quando tomávamos decisões relativas ao encaminhamento das tarefas de casa ou das brigas e desavenças ocorridas com mais frequência e que perturbavam o nosso coletivo etc., Quando, por algum motivo, o planejado na rotina³¹ não acontecia, as crianças prontamente reivindicavam. Na Hora do Conto, por

³¹ A "rotina do dia" era escrita no canto do quadro, da sala de aula, logo no início das aulas. Ela configurava as atividades que iríamos realizar no decorrer do dia. Geralmente, apresentava, às crianças o que seria desenvolvido em cada atividade. Por exemplo, ROTINA DO DIA - 21/08/92 : Entrada (organização da sala; avisos gerais; colocação do calendário, etc.) - História; Escrita (dar continuidade ao livro iniciado); Biblioteca de Classe ; Merenda e Recreio ; Matemática (Roda : jogos e brincadeiras com o número 10 - dezena); Agenda e Saída.

exemplo, fechavam as cortinas, de forma a me sinalizar que era chegada a hora de ouvir histórias.

Geralmente, a roda configurava-se como rotina planejada, ou seja, de acordo com as propostas pedagógicas encaminhadas por mim. Assim, havia roda em que as crianças ouviam ou narravam histórias; outras vezes, apresentavam a "ciranda de histórias" mencionada no corpo deste trabalho; outras ainda, a roda era o espaço para "saborear" receitas, recitar poesias, contar os casos de fim-de-semana, ler e/ou ouvir notícias; realizar jogos matemáticos e/ou de recreação, etc. Nesse sentido, a roda representava um espaço pedagógico significativo, pois era o momento do encontro, do desencontro, no entrecruzamento das vozes dos alunos da 2ª série.

No nosso cotidiano, era habitual o trabalho em dupla e/ou em grupos de 4 a 6 alunos. Considerava que as relações desejadas e preferenciais das crianças com o seu colega de escola poderiam ser relevadas no processo de ensino/aprendizagem. Assim, combinávamos previamente a forma e com quem iríamos trabalhar durante determinada atividade. Algumas vezes, eu mesma organizava os grupos de forma que os "parceiros-aprendizes" pudessem atuar mais efetivamente no grupo, provocando uma tensão entre os componentes, a fim de promover discussões, reflexões, encaminhamentos ou soluções das tarefas propostas.

As crianças permaneciam a maior parte do tempo comigo, pois os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências eram ministrados por mim. As aulas especializadas de Educação Artística (Teatro, Música, Dança, Pintura), de Educação Física, eram distribuídas na grade curricular durante a semana. Nessas aulas, vez por outra eu participava como observadora.

O ambiente da sala de aula era acolhedor e tinha coisas interessantes construídas por todos nós. Havia a nossa "Biblioteca de Classe", orgulho da construção conjunta, que muitas vezes estimulava as crianças na hora do recreio a voltarem para dentro da sala e que vivia sempre revirada e reclamando consertos nos livros. Havia um aquário e um

insetário que foi montado pelas crianças, inspirado pelas leituras informativas nas aulas de Língua Portuguesa...

Neste ambiente acolhedor, construindo e se constituindo a cada dia, tentava desenvolver uma prática pedagógica no ensino de leitura/escrita e nas demais áreas que lecionava, que fosse menos mecanizada, ritualizada; que tivesse um sentido para a vida das crianças.

Corroborando FREIRE (1994: 96)

"o espaço da nossa sala de aula é o retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, concretamente, através de sua arrumação e organização, a nossa maneira de viver."

O nosso dia-a-dia na sala de aula era guiado pela busca da participação, pela integração de todos no processo de construção do conhecimento. A vida das crianças da 2ª série era manifestada, ora pela simplicidade do falar de S. com seu dialeto bem diferente dos demais; ora pela timidez de L. recém-chegada de um país bem diferente do nosso; ora pela "boniteza" das palavras de M. para se expressar na roda; ora pela minha insegurança querendo dizer sim, quando deveria dizer não.

"A vida cotidiana é a vida do homem 'inteiro'; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade." (HELLER, 1992: 17)

Nossa vida escolar tinha uma rotina dinâmica e mutável, inacabada. A cada dia, puxávamos o fio, infundável como era, não dava tempo para puxá-lo por completo, pois tantos nós aconteciam, sem que percebêssemos (até que tomamos cuidado!). Às vezes, era

fácil desatá-los, outras vezes, o nó embolava, embolava ... e, mesmo com o esforço conjunto, a decisão era de rompê-lo, e de puxar um novo fio, seguido de outro, de tantos outros. Assim, conseguimos enfrentar o labirinto.

Nossa obra³² em construção fazia parte de um contexto mais amplo - a escola. No seu interior havia muitas vozes em um uníssono, outras em contraponto, muitos descompassos. Havia muitos impasses entre os discursos e práticas desenvolvidas.

Muitas dúvidas, muitas indagações me assolavam...

Cientes da proposta de trabalho desenvolvida na sala de aula, por que o descontentamento dos pais perante os resultados? Que resultados esperavam? Que parâmetros norteavam seus questionamentos?

Na tentativa de explicitar a forma de encaminhamento dos trabalhos de Língua Portuguesa, escrevíamos um relatório que consistia na descrição, análise e reflexão de algumas atividades desenvolvidas em classe. Este material era entregue com antecedência aos pais e era o ponto de partida para as discussões nos encontros bimestrais e/ou semestrais. Nestas reuniões, muitas vozes cruzavam-se, outras distanciavam-se e muitas silenciavam-se.

Na verdade, alguns pais esperavam resultados bem diferentes do que aqueles apresentados, ou seja, diante do texto da criança o que lhes chamava a atenção era, por exemplo, a extensão das histórias permeadas com palavras grafadas de forma incorreta ou, ainda, a consideração de uma resposta que não incluía basicamente palavras do texto em questão, etc. Mas, por outro lado, havia muitos pais que conseguiam perceber as mudanças ocorridas nas atitudes de seu filho, o seu interesse por buscas e descobertas na leitura/escrita.

A linguagem faz parte da vida das pessoas. É algo dinâmico, vivo, por isso, os alunos da 2ª série exibiam sua linguagem escrita de forma "incoerente, (des)construída, com

³² Atribuo a palavra OBRA no sentido usado por PENIN (1995), na singularidade de sua história social construída por aqueles que a vivenciaram, na dinâmica do cotidiano.

muitos erros". Havia uma lógica. Isso faz parte do processo de quem permite esta construção, porque vê a língua como algo que se constitui continuamente.

"Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; elas penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...)"
(BAKHTIN, 1981: 108)

A concepção de linguagem como algo fechado em si mesmo, como um produto acabado, pronto a ser repetido, ainda é muito forte e presente na escola, na família. Dessa forma, alfabetizar não se faz com receitas tradicionais de aprendizagem.

Como afirma PRADO (1992: 31):

"Alfabetizar se faz com construção, com possíveis relações simétricas que possibilitam que o educando manifeste seu ponto de vista sobre as questões que a escrita e a leitura suscitam, e que este ponto de vista seja levado em conta na dinâmica escolar, na relação professor aluno."

Havia muita polêmica, muitas divergências nos encontros com os pais, no contexto escolar.

A avaliação traduzida em notas e conceitos ainda consiste em um instrumento que espelha para os pais, professores, para a escola, os resultados dos avanços ou dos retrocessos da aprendizagem das crianças. E, a escola, os pais, de modo geral, cobram dos professores tais resultados de forma sistemática e burocrática.

Como sair dessa "teia" emaranhada de nós, a fim de construir uma avaliação que retrate o sujeito em processo de construção? Como unir as diferentes vozes no "coro escolar", a fim de construir um projeto pedagógico voltado para a transformação do sujeito?

Acreditamos que é reunindo os contrapontos das diferentes vozes que poderemos compreender melhor o cotidiano da escola e articular propostas coerentes com os nossos objetivos – Eis o desafio!

PIENIN (1995) chama-nos a atenção para a importância da reflexão do cotidiano escolar, a fim de conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano, no sentido de orientar as decisões tomadas a nível da instituição. A autora nos diz que para conhecer este cotidiano - características e manipulações - é preciso examinar as representações dos sujeitos. Ela mostra que as representações se formam, por um lado, entre o vivido (presente) que é constituído pela vivência da subjetividade dos sujeitos construída pelo social e coletivo de outros sujeitos. Por outro lado, o concebido (ausência) constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido, divulgado e o que, geralmente, representa o ideário teórico de uma época.

É, então, através da articulação entre o concebido e o vivido que o professor ensina; ou seja, sua prática (ação social), seu discurso (fatos da fala) é influenciado pelas suas representações.

➤ universo escolar, lugar em que predominam as representações dos "agentes pedagógicos" é o espaço onde se estabelecem os impasses, as contradições, os conflitos e o mal-estar; é onde se dão as relações com outro, e sobretudo, é o lugar do esforço e das buscas.

PIENIN (1991) remete a LEFEBVRE (1961) para chamar a atenção para este momento em que o esforço e a busca se concretizam em atos, que não é mais repetitivo, nem mimético, mas criativo, único, reportando os educadores à construção de conhecimentos, à (des)construção de uma obra (projeto pedagógico) coerente com o que pensam e acreditam ser possível realizar no dia-a-dia de uma escola.

➤ cotidiano escolar insiste sobre o homogêneo, sobre o repetitivo, sobre o fragmentário na vida, sobre o marasmo de fazer sempre a mesma coisa.

É urgente que a escola abra espaços para a reflexão do seu cotidiano, no sentido de promover lugares onde o embate, os conflitos, as contradições venham a se concretizar. Potencialmente as representações dos "agentes pedagógicos" podem abrir férteis caminhos (ou não) para ações criativas, individuais e coletivas para a construção de uma obra.

Pode-se apontar aqui, de passagem que é:

"(...) na consciência do nós que se encontra o terreno mais favorável para o desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental (...) Quanto mais forte, mais bem organizado e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior." (BAKHTIN, 1981: 115-116)

A proposta é coletivizar o pensamento, o agir educativo, tendo como centro a realidade histórica da escola, os problemas da comunidade, a vivência do aluno, as representações dos agentes pedagógicos que atuam na instituição.

PENIN (1995) afirma que o conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões:

"Primeiro, porque sendo conhecido é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo (...). Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho a nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino." (p. 161)

Quando decidi (re)construir a minha prática pedagógica, no ensino de leitura/escrita, na Escola de 1º grau - Centro Pedagógico - CP/UFMG, tinha consciência de que o meu compromisso era com os trinta alunos da 2ª série para quem eu lecionava.

Assim, através do não dito, espero que os leitores que vierem a contemplar este estudo, possam conjecturar outras indagações que revestiram a minha prática pedagógica, o meu cotidiano escolar e que, talvez, sejam questionamentos presentes no seu fazer pedagógico.

CAPÍTULO 10

UM PROJETO PENSADO E VIVIDO:

10.1 - A HORA DO CONTO

"Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Entendê-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo (...)."

(FANNY ABRAMOVICH)

Como a escola vem promovendo a formação do sujeito/leitor? Que espaços de leitura são configurados na sala de aula para que se constitua o sujeito/leitor?

A complexidade dessa questão vem provocando, há algum tempo, muitas e diversas iniciativas³³ no contexto educacional, no sentido de (re)significar a problemática da

³³ Entre os eventos que se preocupam com a questão da leitura e que vêm sendo arrolados no decorrer desta década, ressalto aqui o COLE-Congresso de Leitura-que surgiu em decorrência da 1ª Conferência para Bibliotecários-COB, no ano de 1979, em Campinas/SP, por iniciativa de um grupo de professores, entre eles, o Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva (UNICAMP). A história do COLE e da ALB-Associação de Leitura do Brasil-pode ser encontrada em Leitura: teoria e prática. Ano 14, junho/95, nº 25. PRÓ-LEITURA-MG, configura um projeto em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais UFMG/Secretaria do Estado de Educação - SEE-MG/Escolas Públicas de Belo Horizonte. Destaca-se neste projeto a formação do professor leitor.

leitura no âmbito escolar. É forçoso reconhecer que, ainda, a escola tem se preocupado apenas com a função pragmática e econômica do ato de ler.

Desse modo, o entendimento que me levou a realizar um recorte na prática de leitura, fundamenta-se, sobretudo, na importância de que o texto possibilita desencadear novos processos de significações. Ou seja, no processo de interação com o texto, o sujeito/leitor executa um trabalho de atribuição de sentidos, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é próprio de cada leitor individualmente, pois é impossível duas ou mais pessoas realizarem uma leitura da mesma forma.

SILVA (1990) afirma que as dinâmicas pedagógicas das práticas de leitura podem ser conseguidas através de três movimentos: o constatar, o cotejar (refletir) e o transformar. Ou seja, o professor deve criar situações que permitam aos alunos constatar determinados significados nos textos, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os mesmos. Em outras palavras, "ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas".

CHARTIER (1994) chama-nos a atenção para as maneiras de ler em nosso mundo contemporâneo, criticando que a prática de leitura limita-se à genealogia única da nossa maneira de ler em silêncio e com os olhos.

Associando a liberdade do leitor e a leitura em silêncio, (CERTEAU *apud* CHARTIER, 1994: 27) afirma:

Em sua dinamização o PRÓ-LEITURA envolve, de um lado, o Ministério de Educação - MEC - determinando as diretrizes gerais; a SEE-MG - apoiando administrativa e financeiramente e, de outro lado a UFMG, atuando através do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação, com projetos no âmbito técnico - pedagógico, buscando resguardar a formação em serviço. Foi implantado em 1992, no âmbito do Programa de Cooperação Educativa Brasil - França. Em MG o projeto atua no Instituto de Educação - IEMG - com a participação de professores representantes dos segmentos da pré-escola, do ensino fundamental e do curso de magistério do IEMG.

"A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou à meia-voz é uma experiência 'moderna', desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor. Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo, ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condição de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto. Ela é o habeas-corpus do leitor."

Por isso, CHARTIER adverte-nos para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo - a leitura em voz alta - destituída do seu precioso valor histórico.

Esse autor nos reporta aos Séculos XVI e XVII mostrando que a leitura constituía-se na "oralização" e o seu leitor aparecia como o ouvinte da palavra lida dirigida tanto ao ouvido quanto ao olho. A leitura em voz alta tinha dupla função: comunicar o texto aos que não sabiam decifrar; e também fortalecer as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade - a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada, ou seja, a leitura promovia/promove a troca, o intercâmbio de idéias, saberes, visões de mundo entre os sujeitos socialmente diferenciados.

No contexto das nossas escolas, a prática da Hora do Conto é pouco vivenciada. Não se configura como uma atividade significativa na sala de aula. Assim, a prática de leitura, relatada neste capítulo, é a tentativa de resgatar o que CHARTIER nos colocou, com muita propriedade - a leitura em voz alta, a oralização da palavra lida - de forma a contribuir para a formação do leitor iniciante.

10.1.1 - A HORA DO CONTO NA ESCOLA: UM GESTO ESQUECIDO? UM HÁBITO DESAPARECIDO?

SILVA (1990), ao referir-se à dinâmica das práticas de leitura realizadas no interior das escolas, afirma que essas práticas estão inseridas, apenas, na consciência do constatar; ou seja, os professores eliminam dois preciosos movimentos da leitura: o cotejo e a transformação.

Na maioria das vezes, os leitores são obrigados a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou livro didático. "Acertar na leitura" é se enquadrar no significado dogmatizado pela instituição escolar. Então, compreender um texto é reproduzir uma idéia, aproximando-o o mais possível, daquilo que o professor e/ou livro didático dão como correto. Ao invés de oportunizar, na sala de aula, um processo partilhado e aberto, gerando e criando novas possibilidades de significação à leitura dos alunos, a escola inscreve o ato de ler como um processo mecânico, restrito, limitado à reprodução do consagrado, do "típico escolar".

Conforme CATTANI & AGUIAR (1986), as propostas curriculares de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental acabam tornando os atos de ler, por um lado, como algo que irá instrumentalizar o processo de alfabetização, e por outro, desenvolver habilidades, hábitos de leitura.

A preocupação das práticas de leitura acima citadas está voltada para uma economia de texto; ou seja, apenas textos simples, com frases curtas, sem uso de mecanismos de coesão. Evita-se, também, o emprego de palavras "difíceis", etc, "culminando (...) em uma ampla restrição do léxico quanto na elaboração de textos que subtraem a possibilidade de dar sentido ao que está escrito" (CALIL, 1994: 97).

ORLANDI (1987) tenta mostrar que se pode buscar, em uma leitura, as relações do texto com o autor; do texto com outros textos; do texto com o seu referente ou com o autor; do texto com o para quem se lê e muitas outras.

Tenho observado, nos encontros e cursos com os professores das séries iniciais, que, por exemplo, a prática de leitura e/ou narração de histórias para crianças é pouco realizada na sala de aula, ou seja, ouvem ou se lêem histórias para aguardar o horário de saída, para disciplinar as crianças, ou ainda, como gratificação de um "bom comportamento" da turma.

A escola, por um lado, parece ter perdido de vista o precioso momento da narração e/ou leitura de histórias para as crianças, em função do conteúdo a ser lecionado. Na sala de aula, o aluno tem que estar ocupada o tempo todo, pois há um "pacote programático" previsto no planejamento. O ativismo pedagógico fomentado pela escola não abre espaços para situações de fruição com o texto, esses são considerados perdas de tempo, por desocuparem as mentes, no "exercício do fazer". As leituras previstas no planejamento fazem parte das unidades de estudo a serem avaliadas no final de cada bimestre. A leitura é vista, desse modo, como mero pretexto.

"Na avaliação, através da qual se atribui nota ao aluno, têm relevância os aspectos cognitivos: resumo, nome de personagens, biografia do autor, etc. A leitura-descoberta, a leitura-emoção, baseada no elemento artístico, está ausente da avaliação." (CUNHA, 1979: 73)

Vê-se que, na maioria das vezes, a escola nega ao aluno o direito de ampliar seus horizontes, de extrapolar o significado contido no livro; ou seja, permitir que o sujeito/leitor dialogue com o texto, que desfrute, à sua maneira, das vozes presentes na obra, confrontando-as, contextualizando-as, ultrapassando os limites deste diálogo.

Em nome da obrigatoriedade da leitura, a escola seleciona os livros que deverão ser lidos durante o bimestre; cobra, em forma de exercícios estéreis, os conhecimentos que ela mesma julga ter obtido através da leitura dos livros que escolheu para os seus alunos.

Para GERALDI (1984: 86), é fundamental **"recuperar na escola e trazer para dentro dela o que se exclui por princípio - o prazer - (...) parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura."**

Por outro lado, a voz do professor na sala de aula é de delegar responsabilidades, responder prontamente às perguntas, autorizar ou desautorizar comportamentos e, até mesmo, as maneiras de ser, de falar, de perguntar, de contestar da criança.

A voz do "mestre" não se faz ouvir, em momento algum, como a voz do contador e/ou do leitor de histórias. Não se pode "perder tempo" no contexto escolar - a ordem é fazer, cumprir todas as tarefas, apenas! Eis a dinâmica da escola - fábrica!

A prática de leitura em voz alta é pouco cultivada em nossas escolas. A conotação que se atribui a ela é bem diferente desta a que CHARTIER (1994) se refere. Esta representação que a escola atribui à leitura merece sérias reflexões, devido à forma como as práticas de leitura vêm sendo desenvolvidas.

Que significados são conferidos à leitura em voz alta na sala de aula? Que "escutas" os professores fazem da leitura de seus alunos?

Infelizmente, no contexto escolar, a prática de leitura em voz alta, realizada pelos alunos, adquire um cunho literalmente avaliativo, ou seja, há todo um ritual "privilegiado e estanque", na sala de aula, para medir a "competência oral" do aluno. Pontuação, fluência, velocidade, ritmo do aluno constituem os "núcleos de observação" do professor, associados a notas ou conceitos.

Na maioria das vezes, o procedimento é o seguinte: pede-se para que uma criança inicie a leitura de um texto; depois, o outro continua, e mais outro, e mais outro... até findar o texto. Outras vezes, o escolhido para ler é aquele que está distraído:

- "Fulano, continue."

- "Tá vendo, não está prestando atenção! Sicrano, mostre para o seu colega onde paramos..."³⁴.

Esta é a prática de leitura em voz alta que encontramos em nossas escolas. Parece não haver uma consciência, principalmente dos professores das séries iniciais, e, em especial, dos professores alfabetizadores, de que a leitura em voz alta é uma tarefa complexa para a criança. Ao mesmo tempo em que a criança está preocupada em pronunciar corretamente cada palavra, tem que ficar atenta com o significado das mesmas, a fim de formar unidades de significação. O que ocorre, geralmente, é que numa situação de "leitura oral", a preocupação da criança é com a decodificação, uma vez que, naquele momento, ela está sendo avaliada pelo professor e pelos colegas.

Se estivermos interessados, por exemplo, em saber se o aluno reconhece os valores dos diversos sinais de pontuação, a leitura em voz alta é adequada, porque a evidência está na entonação com que se lê³⁵, mas se estivermos interessados na capacidade de a criança compreender um texto, a leitura em voz alta não terá o mínimo sentido.

³⁴ Fragmento obtido na observação de uma aula de leitura na 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Culto à Ciência - Campinas / SP - agosto/1994.

³⁵ As crianças de 1ª e 2ª séries - Ciclo Básico - quando lêem para o professor e/ou colega os textos que produzem, são capazes de lê-los com entonação, mesmo não representando graficamente os respectivos sinais de pontuação.

KLEIMAN (1989) afirma que o uso excessivo da leitura em voz alta é um fator inibidor do desenvolvimento do bom leitor, principalmente pela forma com que escola "prestigia" a leitura oral.³⁶

Na escola, existe uma maneira de ler em voz alta que indica um ritual pedagógico. A leitura oral é vista com fins avaliativos e de verificação da competência entonacional dos sujeitos mediante um texto dado. Desse modo a escola, cada vez mais, elimina a possibilidade da interação do leitor com o texto, pois, como já foi dito, o aluno lê em voz alta, na escola, apenas para receber notas e/ou conceitos.

A tentativa de resgatar a voz da criança e a do professor como narradores de histórias está longe de acontecer.

HELD (1980: 49) evidencia a importância capital da leitura de história em voz alta:

"(...) Pois é a voz do adulto que não só informa à criança quando poderá haver inquietude, mas auxilia também, por suas entonações, a traçar a linha de demarcação entre o real e o ficcional, a aprender o humor de um texto em vez de tomá-lo 'ao pé da letra', que prepara, enfim, esse verdadeiro leitor que será capaz de uma leitura 'entrelinhas'."

A concepção que ainda permanece hegemônica no ensino de leitura reduz o aprendizado dessa a um processo de decodificação e junção de grafemas. As cartilhas e os vários livros didáticos acabam inseridos nesta abordagem.

³⁶ CHARMEAU, Eveline. Aprenda a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1994. Cf. (FIJALKOW *apud* CHARMEAU, 1994: 103-105) parece incontestável a importância de uma pronúncia de apoio, realizada por um adulto, para as crianças em fase de alfabetização.

10.1.2 - A HORA DO CONTO DE FADAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Foi pensando na sala de aula como um dos espaços em que se pode promover o sujeito/leitor, que dediquei diariamente um tempo para a narração e/ou leitura de histórias para a turma em que lecionava - 2ª série - Escola de 1º grau - Centro Pedagógico - Universidade Federal de Minas Gerais - CP/UFMG.

Antes do meu ingresso nessa escola, uma experiência como regente de biblioteca, em uma das escolas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, (1983 a 1986) fez-me ver a importância da formação do sujeito/leitor.

Para mim, era nova esta experiência como bibliotecária e, receber as crianças no espaço da biblioteca foi extremamente gratificante, pois o trabalho se caracterizava pela narração e/ou leitura de histórias para as crianças das séries iniciais.

Lembro-me de que a referida escola tinha, nesta época, um projeto de incentivo à leitura. O acervo de livros era diversificado; entretanto, havia coleções para as quais os alunos só poderiam "olhar" - como era o caso do "Atlas Geográfico", de folhas acetinadas e ilustradas!

Tal atitude, que pode ser traduzida como "manter fora do alcance das crianças" as coleções e/ou livros considerados "sagrados", "intocáveis", revela a concepção que a escola tem do processo de leitura/escrita, ou seja, a instituição escolar seleciona o que deve ou não ser lido/utilizado pelo aluno. Ela nega ao aluno a oportunidade de conhecer, de se informar, de instruir-se através dos meios de que dispõe.

Nesse emaranhado de livros grandes, pequenos, bonitos, velhos, novos... entrei em contato com seletas, coleções antigas como "O Mundo da Criança", "Tesouro da Juventude", "Histórias da Carochinha", entre outros. Esses foram os livros que me levaram a ler, com entusiasmo, os "Contos de Fadas" para os alunos...

Nesse sentido, aproveitando minha prática como "regente de biblioteca", quando assumi a turma de 2ª série, no CPUFG, dediquei um espaço para a "Hora do Conto", considerando-o como um projeto mais amplo dentro do ensino de leitura/escrita. Portanto, a Hora do Conto constituiu-se no eixo fundamental, no ponto de partida do projeto de leitura idealizado por mim, como professora alfabetizadora dessa turma.

A ênfase dada a essa literatura reside na sua linguagem (re)veladora de um conteúdo/forma peculiar às crianças do Ciclo Básico. Por um lado, o conteúdo dessas histórias, geralmente, integra-se ao interesse das crianças deste ciclo escolar e, por outro lado, pela boa qualidade literária que, no movimento e tensão dos elementos que estruturam a narrativa, tecem um arcabouço de texto familiar às crianças, possibilitando-lhes fazer previsões, levantar hipóteses, etc. Os contos de fadas, textos narrativos, apresentam um eixo articulador coerente e coeso. Há uma relação linear e dinâmica tecida durante todo o enredo, que parece possibilitar às crianças a elaboração de um "plano de idéias" para suas histórias.

A maioria das crianças dificilmente ouviu falar em Charles Perrault, Irmãos Grimm ou Hans Christian Andersen, no entanto, contam, para outros "ouvidos", as conhecidíssimas histórias do Chapeuzinho Vermelho, da Bela Adormecida no Bosque, do Soldadinho de Chumbo e tantas outras.

Na Hora do Conto, as crianças tinham oportunidade de ouvir muitas, muitas histórias, em especial, os Contos de Fadas. Essas histórias eram escolhidas por mim, tendo como critério o interesse das crianças pelo irreal, pela fantasia, manifestado através de nossas conversas na roda e pelas dimensões que esta literatura pode proporcionar aos leitores iniciantes.

A prática de leitura dos contos de fadas fazia parte da rotina do nosso dia. Diariamente tínhamos configurado um espaço para a leitura dessa literatura que acontecia, ora no início das aulas, ora antes do recreio, ora após esse. As crianças esperavam este momento com grande expectativa. Assentadas em roda, debaixo de uma árvore, ou na sala de aula, a

magia presente nos contos de fadas nos remetia a um mundo maravilhoso, do faz-de-conta, onde tudo é possível/impossível.

As crianças ficavam atentas, caladas, boquiabertas; ora sorriam, ora riam, ora gargalhavam, com as idéias das histórias, com o jeito de narrar e/ou dito do autor. Havia preocupação, da minha parte, em ler as histórias com arte: caprichava na voz do narrador, na tonalidade e turnos dos diversos personagens que cruzavam o enredo, aumentava a voz ou a diminuía tentando retratar às modulações presentes no texto. Parava de ler a história, causando-lhes suspense, provocando curiosidade e discutindo as possíveis e/ou impossíveis hipóteses para o próximo episódio, interrompendo o texto, no momento crucial do conflito, de algum evento inusitado, etc.

A Hora do Conto foi um momento de cumplicidade com a alegria, com a dor, com a vida, com a luta, com a morte presentes na história. Éramos cúmplices também, da nossa interação, que a cada dia se construía e se constituía, neste espaço mágico e prazeroso da Hora do Conto.

Durante a leitura da história, algumas vezes, as crianças me interrompiam, pedindo-me para eu mostrar as gravuras do livro. Outras vezes, aproveitando a pausa da minha respiração, alguma delas dizia:

"- Você me empresta o livro na hora que terminar?"

Outras vezes ainda, lembrando-se de algum fato ocorrido, o qual tinha relação com a história que estavam ouvindo, faziam um gesto, sinalizando-me que queriam relatá-lo. Quando terminava de narrar e/ou ler a história era um "ah!" geral e um pedido de "conta outra vez"!

BENJAMIN (1987) nos fala da "lei da repetição", que constitui para as crianças a essência das brincadeiras, pois nada lhes dá tanto prazer como o brincar outra vez, fazer de novo, ouvir e/ou ler novamente.

FR. EUD (1976) evidencia que o “princípio do prazer” está ligado ao desejo, portanto, toda experiência profunda remete à sensação do repetir, do retornar, a fim de que possamos saborear repetidamente, de modo mais intenso, as mesmas vitórias, conquistas, triunfos.

“(…)tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas. A criança age segundo essas palavras de GOETHE: somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes”. (BENJAMIN, 1987:253)

Após a leitura de histórias, percebia que as crianças sentiam-se mais "energizadas", mais leves, mais curiosas. Os comentários relativos à história explodiam em forma, às vezes, de repetição da ação dos personagens - brusca, pesada - e "saltavam" socos, espetadas e caretas; outras vezes, ficavam sem uma aparente reação: de encantamento? de êxtase? de prazer? de relaxamento?

“(…) a história não acaba quando fechamos o livro; ela fica impregnada em nossos sentidos, em nossa pele, em nosso cérebro, pulsando em uníssono como nosso corpo, com o coração. O contato com a arte desperta no ouvinte lembranças agradáveis e inconscientes. É como quando saímos do cinema: gostamos de comentar os filmes com nosso acompanhante, penetrados que estamos da ilusão das imagens, que infiltrando-se em nós, transforma-nos em personagens da trama. É preciso sair devagar desse devaneio, sem brusquidão e aterrissar na realidade” (CHIAVINI, 1994: 425)

Eu voltava para a sala de aula feliz e as crianças também. "Nada" ficou da história, a não ser o seu eco... as crianças caminhavam comigo, com um brilho nos olhos encontrado nas histórias de fadas.

Muitas histórias foram lidas. Muitas viagens foram realizadas.

Lembro-me de "A moça e a vela"³⁷ / "O Barba Azul"³⁸, os olhos entreabertos, a expressão do medo estampada no rosto de algumas crianças, o medo transformando-se em graça/humor, através dos gestos, das ações, das reações. Eis o enredo "enredando" os leitores!

"A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição no espaço, relação consigo e com os outros." (CHARTIER 1994: 16)

A "senha mágica" presente nos contos de fadas suscitou o imaginário, a fantasia. Talvez, muitas crianças encontraram respostas ou idéias para tentar resolver suas questões internas, ou despertaram o desejo de ser fada, monstro, príncipe ou bruxa...

Terminada a leitura do conto, voltávamos para nossos lugares, para a sala de aula, para nossas carteiras. Daí, discutíamos, por exemplo, as outras versões da mesma história já conhecidas; as atitudes de certos personagens na história; outras vezes, as crianças (re)escreviam a história contada e/ou lida; desenhavam partes do conto e personagens; ou simplesmente, "saboreavam" a história sem nenhuma tarefa a realizar após a sua audição.

Nesse sentido, cada história narrada e/ou lida para a turma de 2ª série parece ter sido "possuída" pelas crianças, personagens do "real/irreal", fazendo-as viajar ao sabor dos enredos, concretizando-se através dos gestos, reações, desenhos, brincadeiras, novos textos.

BARTHES (1980: 115) fala da "voz do leitor":

"(...) o que ouvimos é (...) a voz diferida que o leitor empresta ao discurso por procuração: o discurso fala segundo os interesses do leitor (...) a escuta não é somente comunicação de uma mensagem, que partiria do autor em direção ao leitor; ela é, especificamente, a própria voz da leitura: no texto, só o leitor fala".

³⁷ CASCUDO, Luís da Câmara. A moça e a vela. In: Contos tradicionais do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

³⁸ PERRAULT, Charles. O Barba Azul. In: Contos de Perrault. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

Este espaço reservado à narração e/ou leitura de contos de fadas ou contos maravilhosos possibilitou o resgate dessa literatura e, em especial, dos livros esquecidos nas estantes da biblioteca da nossa escola e também das casas dos alunos e professores; o conhecimento da extensão dos contos como cultura de um povo e o conhecimento das diferentes versões de um mesmo conto.³⁹

A Hora do Conto veio resgatar, por um lado, um hábito esquecido no contexto escolar - a voz do professor como contador de histórias - e, por outro, o significado do ouvir/escutar histórias.

Rememoremos uma das mais conhecidas histórias, cuja protagonista vence a morte (exclusivamente de mulheres) e o poder através do discurso vivo, corpóreo, da palavra - Sheherazade -, a contadeira de histórias, a mulher tecelã de "As 1001 noites".

"E diz o sultão: Bem vejo, amável Sheherazade, que sois inesgotável em vossas narrativas; há muito me divertis; pacificastes minha cólera, e eu renuncio de bom grado à lei cruel que me tinha imposto (...) (GALLAND *apud* MENEZES, 1988)

As narrativas tecidas ardilosamente por Sheherazade tinham um infinito poder: acalmar a ira do sultão e impedi-lo de levar adiante sua vingança de exterminar todas as moças do seu reino, pois **"todas as mulheres são naturalmente levadas pela infâmia e não podem resistir à sua inclinação"** (GALLAND *apud* MENEZES, 1988).

Sheherazade, a mulher astuciosa, que a cada noite puxava o fio de uma história, fio esse emaranhado de tantos outros, uma verdadeira "teia", uma trama infindável

³⁹ O encaminhamento da proposta que visava o conhecimento das diferentes versões de um mesmo conto poderia ser realizado através da leitura diária pela professora para a turma, ou ainda, pela leitura dos alunos em pequenos grupos. Exemplificando, a história do Chapeuzinho Vermelho de Pedro Bandeira, Chico Buarque, Charles Perrault, Maria Clara Machado, Irmãos Grimm, etc., poderia ser lida em pequenos grupos pelos alunos, de forma que cada grupo ficasse responsável por um autor diferente; ou em cada dia, a professora poderia fazer a leitura do mesmo conto de um autor diferente.

com novos personagens, ações inesperadas, acontecimentos inéditos, conseguiu aguçar a curiosidade do seu ouvinte:

"Sheherazade preparava-se para prosseguir seu conto; mas, percebendo que era dia, interrompeu sua narrativa. A qualidade dos novos personagens que a sultana acabava de introduzir em cena, tendo aguçado a curiosidade de Xariar, e deixando-o na espera de algum acontecimento singular, o príncipe esperou a noite seguinte com paciência (...)." (GALLAND apud MENEZES, 1988)

Satisfazer a curiosidade significava prazer para o sultão, e essa era a arma de Sheherazade para postergar sua execução.

Quanto a escola priva a criança do prazer, da fruição, da descoberta de ouvir uma história, um conto! Da curiosidade inata das crianças personificada no curumim⁴⁰ que abre o côco de Tucumã, fazendo com que a escuridão se espalhasse pelo mundo!

A curiosidade é uma necessidade imperiosa do conhecer e qual criança não a possui?

Quantas vezes, após a leitura de uma história, as crianças da 2ª série, na tentativa de satisfazer a curiosidade inesperada, foram à biblioteca da escola para encontrar o livro cuja história eu narrava e/ou lia! Ou ainda, pegavam o livro "esquecido" em cima da minha mesa e, "sapecavam" uma olhadela no que poderia vir a acontecer!

Muitas vezes as crianças diziam:⁴¹

- "Que página você parou, heim?"
- "Me empresta esse livro no recreio?"
- "Eu sei o que vai acontecer?"

⁴⁰ CASTRO, Emi I de. Estórias do vovô Pajé. Rio de Janeiro: INL, 1973.

⁴¹ Depoimentos recolhidos na sala de aula pela professora/pesquisadora da turma da 2ª série - CP/UFGM, 1992.

- "Ah, não pára não, continua a ler até o final da aula"

O significado de ouvir e ler histórias é muito amplo. Suscita o imaginário, a descoberta, a curiosidade, o desejo, a busca, a fruição; provoca variadas emoções: tristeza, alegria, medo, agitação, insegurança e tantas outras mais.

ALENCAR (1990), em Como e porque sou romancista,⁴² conta a experiência, desde menino, como leitor de cartas, jornais e livros para um auditório que era constituído por sua mãe e várias amigas dessa.

"Uma noite, daquelas em que eu mais possuído estava, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois, não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio (...) eu também cerrando ao peito, o livro aberto, disparei em pranto (...)." (ALENCAR, 1990: 27)

Eis Alencar penetrando pelas muitas portas que um texto permite, desfrutando-o, tornando (in)dicível o seu prazer, sua fruição, "cintilando sentidos" e emoções em cada ouvinte, em cada leitor.

⁴² ALENCAR, José de. Como e porque sou romancista. Campinas: Pontes, 1990.

10.1.3 - OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Existem relatos, como, por exemplo, de FREITAG (1991) que convencida da validade dos contos de fadas como instrumento socializador da criança na família e na escola, configurou a Hora do Conto nas classes de alfabetização. Sua pesquisa procurava detectar os impasses na prática do ensino de leitura na cidade satélite de Ceilândia, Capital Federal.

Segundo a autora, o convívio diário com a Hora do Conto foi um momento rico e reconhecido como gerador de leitores, tanto nos cursos com professores, como na sua concretude das salas de aula.

FREITAG ressalta que os professores, os quais se dispuseram a participar do projeto "Alfabetização e Linguagem" - 1985 a 1987 - na sala de aula e desenvolvê-lo, organizaram o acervo da biblioteca da escola, primando na escolha das boas versões dos contos de fadas já lançadas pelo mercado editorial.

A Hora do Conto tem se constituído atividade regular nas bibliotecas públicas. Várias são as experiências que destacam esta atividade como um precioso momento para a formação do sujeito/leitor.

Conforme BARCELLOS (1995: 91),⁴³

"a Hora do Conto vem atraindo seus usuários para a fruição de momentos de entretenimento, abrindo caminhos para o fortalecimento do hábito de frequentar bibliotecas, o desenvolvimento do gosto pela leitura, entre outros, contribuindo, em última análise, para o crescimento pessoal do público participante."

⁴³ Refiro-me ao livro: BARCELLOS, Gládis Maria F., NEVES, Iara Conceição B. A hora do conto: Da fantasia ao prazer de ler. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1995.

Entre as experiências pesquisadas, ressaltamos o trabalho realizado na Biblioteca Municipal de Belo Horizonte - BH.

A experiência que a Biblioteca Pública Infantil e Juvenil⁴⁴ de Belo Horizonte - BH vem desenvolvendo desde 1990 é de grande expressividade no que se refere à Hora do Conto. Essa biblioteca, que é vinculada à prefeitura do município, tem como prioridade a formação do sujeito/leitor, estendendo seus projetos de leitura, às crianças de rua⁴⁵ e comunidades próximas às favelas.

A Biblioteca Pública Infantil e Juvenil tem priorizado, sobretudo, o retorno e a valorização do contador de histórias na sociedade. Assim, na voz do contador, têm sido resgatados os contos populares e intensificada a importância da leitura na vida das pessoas, através das atividades promovidas mensalmente.

CHIAVINI (1994) em Contar Histórias é fazer arte...⁴⁶ relata com muita sensibilidade, profundidade e minúcia a sua experiência como professora de biblioteca na rede pública estadual paulista. A autora prioriza a Hora do Conto como núcleo das suas aulas e ressalta a importância dessa atividade para a formação do leitor iniciante.

⁴⁴ A Biblioteca Pública Infantil e Juvenil situa-se à Rua Carangola, 288, Bairro Santo Antônio, BH. Merecem destaques as atividades culturais promovidas mensalmente para o público de modo geral, como, por exemplo, Conta-contos, Concurso de contadores de histórias, Puxa-prosa com autores de livros infantis e juvenis de Minas Gerais e de outros lugares. Integram-se à biblioteca os espaços de videoteca, oficinas de arte, brinquedoteca e uma gibiteca, que possui um precioso acervo de revistas em quadrinhos, cujos gibis mais antigos foram doados por um ávido colecionador mineiro.

⁴⁵ Um dos mais conhecidos contadores de histórias de Belo Horizonte foi criança de rua. Freqüentador assíduo dessa biblioteca, hoje, Roberto Carlos, já adulto, é solicitado por muitas instituições e eventos para narrar histórias. E o faz com extrema arte de contador.

⁴⁶ CHIAVINI, Vera Lúcia M. Contar histórias é fazer arte: uma metodologia para a formação do leitor em início de escolaridade, segundo uma visão holística. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos/SP, 1994. (Exame de Qualificação, Mestrado).

10.1.4 - ARREMATANDO O FIO DA HORA DO CONTO

As experiências da Hora do Conto mencionadas neste contexto de estudo vêm evidenciar um caminho possível para as práticas de leitura na sala de aula, no sentido de que estas práticas não se "confinem" e não se aprisionem na leitura e (re)produção de textos amorfos.

A prática da Hora do Conto deve ser vista como um precioso espaço no cotidiano escolar, cujo objetivo é oportunizar a leitura às crianças, como um momento de descoberta, busca, prazer e fruição.

Este é, pois, o encontro e/ou o desencontro da significação do texto com o leitor. Este busca na leitura o seu mundo, suas representações, sua experiência, sua vivência. O processo dialógico estabelecido entre texto/leitor pressupõe a ação interativa "da mente humana com o mundo e com o(s) outro(s), porque diferente é o vivido, diverso é o recolher" (ZACCUR, 1993: 17).

Não devemos esquecer que o objetivo da narração e/ou leitura de contos é o de proporcionar às crianças situações em que elas possam pensar, perguntar, questionar, criticar o que foi lido e/ou escutado, de ver as coisas com os olhos da imaginação.

"O sujeito/leitor se confronta tanto com os sentidos postos em cena pela materialidade textual quanto com outros sujeitos (leitor real/virtual/autor, etc) implicados nas condições de produção de um ato de leitura." (CALIL, 1994: 105)

Através do lido/ouvido, o sujeito/leitor abre um leque de possibilidades no sentido de (re)significar, (re)descobrir, (re)inventar o seu cotidiano, sua história social e individual.

Conforme ZILBERMAN (1982: 23):

"(...) emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante o mesmo, tanto maior é o subsídio que o livro (...) tem a lhe oferecer, em decorrência de suas virtualidades sintetizadoras do ato social"(...) "a ficção lhe concede uma visão do mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, através de sua linguagem simbólica."

Assim, através das portas de entrada que um livro e/ou texto permitem, o leitor inicia o seu diálogo com o autor, vai ampliando seus horizontes, confrontando sua visão de mundo, delineando contornos para resolver seus possíveis conflitos. Dessa forma, a leitura e a literatura não se reduzem a seu "grau zero", ou seja, alienante, inseparável da existência humana, da estrutura social, da conjuntura histórica.

Acreditamos que a experiência com a Hora do Conto possa vir a contribuir para a caracterização concreta de espaços no contexto escolar, no sentido de promover a formação do sujeito/leitor. Que as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a leitura decorrente do embate de significações - as do leitor e as do texto - e, não simplesmente, compromissadas com a repetição mecânica do ato de ler, reduzindo-o à formação de "hábito" e ao qual pouco importam os novos sentidos que os leitores conferem ao texto.

10.2 - A BIBLIOTECA ESCOLAR

**"O bem do livro está em ser lido."
(UMBERTO ECO)**

Para a concretude dos meus objetivos como professora alfabetizadora, a "Biblioteca Escolar", a "Biblioteca de Classe" e a "Hora do Conto" constituíam-se em momentos de grande valia para a formação dos leitores/escritores.

Conforme SILVA (1983), para que a escola forme o sujeito/leitor, precisa contar com uma infra-estrutura adequada, ou seja, existência de uma biblioteca escolar com acervo satisfatório, que atenda às necessidades e interesses dos professores e alunos; um currículo que preveja conteúdos de leitura e espaços para pesquisa, discussão, debate, etc...; educadores que gostem de ler/escrever, que selecionem textos significativos para seus alunos, que incentivem o uso da biblioteca, que aceitem as diferentes interpretações que se pode dar a um mesmo texto, etc. Infelizmente, muitas escolas da rede pública não possuem tal infra-estrutura.

Como então formar o sujeito/leitor diante das precárias condições instauradas, ainda, em muitas escolas?

Onde leciono possui uma biblioteca infantil⁴⁷ com um acervo razoável de livros, revistas, etc., mas, infelizmente, não existe um projeto pedagógico no sentido de incentivar a comunidade escolar para a leitura, a pesquisa, o estudo. A falta desse projeto traduz, por um lado, o descompromisso com a formação do leitor e, por outro, vem confirmar a visão utilitária e organizacional do entendimento da real função da biblioteca no contexto escolar.

⁴⁷ Biblioteca "Aramônio Camilo de Faria Alvim" da Escola de 1º grau - Centro Pedagógico - UFMG.

PERROTI (1988) critica o conceito que normalmente se tem de uma biblioteca escolar. Para ele, a biblioteca tem se constituído como um serviço a mais dentro da escola, como algo paralelo à sala de aula. Dessa forma, o pólo de transmissão dos conhecimentos continua sendo a figura do professor que, na maioria das vezes, manda o aluno à biblioteca para ilustrar "um pouco mais" aquilo que ele já desenvolveu em classe.

Para PERROTI (1988:31-34), a importância das bibliotecas nas escolas está justamente em estabelecer "uma nova relação do aluno com a cultura e o conhecimento, proporcionando a democratização da informação, que não pode mais chegar através do professor e do livro didático. Toda biblioteca que é criada sem este vínculo não funciona."

A biblioteca, desde os tempos remotos, funcionava como uma espécie de "templo do saber" e de discriminação social. Poucas pessoas tinham acesso a este lugar de "recolhimento", cujo acervo era constituído por obras escolhidas pelos homens esclarecidos do Século XV. Ou seja, antes de serem queimados todos os livros considerados "frívolos ou inúteis ou perigosos", os homens desta época salvaram o essencial que ocupava pouco lugar:

"Como não somos injustos (...) fizemos uma escolha: bons espíritos retiraram o conteúdo de mil volumes in-folio, que eles fizeram entrar num pequeno in-12, um pouco como hábeis alquimistas, que extraíndo as virtudes das plantas as concentram num frasco, jogando fora o resíduo grosseiro. Fizemos resumos do que havia de mais importante; reimprimimos o melhor. Tudo foi corrigido a partir dos bons princípios da moral. Nossos compiladores são pessoas caras e estimadas pela nação; eles tinham bom gosto, e sendo criativos, souberam escolher o excelente e rejeitar o que não era." (CHARTIER, 1994: 73)

ECO (1983) mostra com objetividade o poder do bibliotecário na detenção do catálogo do acervo nos mosteiros, na determinação da escolha dos livros que poderiam ou não ser lidos pelos monges.

"(...) Somente o bibliotecário recebeu o segredo do bibliotecário que o precedeu, e o comunica, ainda em vida, ao ajudante-bibliotecário, de modo que a morte não o surpreenda, privando a comunidade desse saber. (...) Somente o bibliotecário, além de saber, tem o direito de mover-se no labirinto dos livros, somente ele sabe onde encontrá-los e onde guardá-los, somente ele é responsável pela sua conservação (...) somente o bibliotecário sabe da colocação do volume, do grau de sua inacessibilidade, que tipo de segredos, de verdades e de mentiras o volume encerra. Somente ele decide como, e se deve fornecê-lo ao monge que o está requerendo (...) Porque nem todas as verdades são para todos, nem todas as mentiras podem ser reconhecidas." (p. 121-122)

A figura do bibliotecário tem sido muito questionada no contexto escolar. A visão utilitária e organizacional que muitos profissionais desta área assumem indica sua concepção acerca da leitura, do desconhecimento das maneiras de ler de uma criança, em especial, na fase de alfabetização.

Não teria o bibliotecário, juntamente com os agentes pedagógicos e a instituição, a responsabilidade de levar a cabo projetos que contribuíssem para a formação do sujeito/leitor, que revelassem a preocupação da interação do sujeito/leitor com o universo de textos com que as crianças convivem diariamente?

Sabemos que, enquanto não existir um projeto político, realmente interessado na formação dos leitores nós, professores e bibliotecários, deveremos assumir esse compromisso. As condições precárias de vida, de trabalho que esses profissionais têm enfrentado está gerando um desânimo substancial no sistema de ensino. Todavia, é nosso dever social e político possibilitar um ensino de qualidade para as crianças, no sentido de mudar o quadro de marginalização cultural dos sujeitos, a fim de que esses cooperem nas decisões de mudança do sistema.

Nesse sentido, ciente da dimensão do meu papel como professora alfabetizadora, a turma da 2ª série tinha, semanalmente, um horário configurado para ir à Biblioteca Escolar, de forma que as crianças pudessem conhecer, interagir e descobrir a

biblioteca da escola, como um espaço de busca de informações, de fruição, de prazer, de conhecimento.

Ir à biblioteca com as crianças era uma atividade prazerosa. Sentadas em colchões, era ali o lugar reservado e "gostoso" para se ouvir as histórias em capítulos. "No Reino Perdido do Beleléu", "Quinquim Labareda", "Caçadas de Pedrinho"⁴⁸, entre outras histórias, foram, neste cantinho da Biblioteca Infantil, ouvidas com grande interesse.

Lembro-me das atitudes de L. e R. Essas crianças, antes de subirem para a biblioteca, haviam manifestado o desejo de retirar o livro "No Reino Perdido do Beleléu", cuja leitura estava sendo feita, por mim, na biblioteca escolar. Após a audição da história, L. e R. procuraram incessantemente este livro nas estantes da letra P até se darem por vencidas e ficarem sabendo que, os volumes pertencentes ao acervo infantil estavam emprestados. Caminharam, talvez, desgostosos, pela biblioteca. Inteiraram-se de um grupo de colegas, cujo livro "saboreado deliciosamente" era de poesias⁴⁹. Foram até a estante, pegaram o livro de Vinícius e entraram na fila de empréstimos.

Recordo aqui uma das histórias de CALVINO (1985) - **O museu dos queijos**⁵⁰. O senhor Palomar, na fila de uma loja de queijos em Paris, cômico de sua escolha do tipo de queijo desejado, observava e refletia sobre os gestos e palavras das pessoas que, também, estavam na fila para comprar "*le fromage*".

⁴⁸ PENTEADO, Maria Heloísa. No reino perdido do Beleléu. São Paulo: Ática, 1991. PENTEADO, Maria Heloísa. Quinquim Labareda. São Paulo: Ática, 1991. LOBATO, Monteiro. Caçadas de Pedrinho. São Paulo: Círculo do livro S/A., 1990.

⁴⁹ MORAES, Vinícius. A Arca de Noé. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

⁵⁰ CALVINO, Ítalo. Palomar. Portugal: Teorema, 1985.

"(...) Há quem encontre nestas fortuitas etapas inspiração para novos estímulos e novos desejos; muda de idéia sobre o que estava para pedir ou junta algum item à sua lista; e há quem não se deixe distrair, nem sequer por um instante, do seu objectivo e, para esses, toda e qualquer sugestão diferente com que venham a confrontar-se serve apenas para delimitar, por exclusão de partes, o campo daquilo que teimosamente querem." (p.79-80)

As crianças ficavam à procura de livros nas estantes. Quando os encontravam, era comum seguirem neles a leitura que eu fazia para seus colegas ou fazerem menção que já tinham conhecimento do que iria acontecer. Esse fato não os fazia desinteressarem-se pela leitura que estava sendo feita.

Após a audição da história em capítulos, cada criança percorria os espaços entre as estantes da biblioteca com gestos de procura de livros que lhes pudessem agradar. Olhavam para o alto das estantes, passavam a mão nas lombadas dos livros, ensaiavam pegar num livro fino, grosso, grande, colorido. O passeio continuava, ora curioso, ora indeciso, ora, talvez, "descompromissado". E, nessas andanças, nesses passeios uma coisa me intrigava — "o simples manuseio" de livros, periódicos e revistas, realizado por algumas crianças, sem se fixarem em nenhum material.

Por que alguns alunos não demonstravam interesse pelos livros? Por que tanta troca de material? Tal atitude denotava não saber ler? O que estavam procurando? Essa procura significava o quê?

E eu ficava observando... tentando entender essa atitude.

Era interessante ver um grupo de crianças reunidas no colchão, lendo a mesma história ou recitando poesias; outras preferiam as mesinhas — copiavam desenhos, trechos inteiros da história, (re)escreviam os livros. Uns descobriam o índice de um livro e vinham me mostrar:

— "Narriman, olha aquilo que tem no livro que você leu lá na sala".

Ficava cismada... observando aquela criança que só folheava, manuseava ou procurava incessantemente algo que não achava.

Muitas vezes, eu escolhia um livro que poderia interessá-la e chamava-a para lermos juntas. Ela vinha "boazinha", sentava-se ao meu lado e ouvia o texto. Quando eu percebia, já não havia um ouvinte e, sim, vários.

Dai, eu pensava, foi acertada a minha intervenção? Devia tê-la tirado do seu "mundo de leitura"?

Hoje, refletindo sobre estes momentos na biblioteca, posso dizer que cada criança apresentava "maneiras diferentes de ler", modos esses manifestados ora pela "bricolagem"⁵¹ e manuseio dos livros na estante; ora pela identificação de algo já conhecido; ora pela recitação e leitura do texto escolhido; ora, ainda, pela (re)produção de desenhos ou propriamente do texto.

Há uma diferença entre significação destes sujeitos/leitores nos modos de leitura. O sentido para ler na biblioteca não estava posto de antemão para as crianças, esse foi sendo produzido a partir dos vários sentidos que cada uma foi atribuindo à sua "caçada" nas estantes.

VÁLIO (1993), analisando as práticas de leitura na escola, evidencia o manuseio de livros como uma fase importante do processo de formação de leitores, em especial, os iniciantes. Manuseando os livros, os alunos têm a possibilidade de conhecê-lo. Primeiro, através dos sentidos, descobrindo o que é, como é, o que existe neste objeto - pegar, folhear, experimentar - e, quando desejar, trocá-lo por outro. Assim, manuseando, os alunos têm a oportunidade de escolher e descobrir aquele que mais lhes agrada.

Naquele espaço da biblioteca havia normas instituídas, como, por exemplo, "ao retirar os livros da estante, após a consulta, deixe-os sobre a mesa", entretanto não havia uma

⁵¹ CERTEAU usa a expressão "bricolagem" para significar que o ato de ler é "uma operação de caça". In: A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

norma única para ler. Isto poderia ser feito sem medo de se arriscar. Pegar qualquer material que lhe interessasse, manusear, desenhar, (re)produzir - essas são maneiras de ler, de se apropriar de objetos que cada criança (re)descobre.

Algumas crianças, após a investida nas estantes, vinham se sentar nas mesas da biblioteca infantil, com dois ou mais livros e começavam a desenhá-los. Pegavam folhas de seda do caderno de desenho e tiravam cópia das ilustrações do livro ou tentavam desenhar as mesmas, ora com um traçado seguro, ora indeciso; outras, iniciavam a (re)produção da história; copiavam o texto como estava escrito no livro, de forma a confeccionar um outro livro; outras, ainda, desenhavam personagens recolhidos das muitas histórias escolhidas, etc.

Mas não seriam tais atitudes o que BENJAMIN (1984) chama de "brincar com o puro prazer dos sentidos"? A criança busca, neste ato, "desenhar, rabiscar por cima ou fixar com a escrita os contornos de uma coisa" (p. 15) a linguagem simples da materialidade, que, no caso das crianças deste relato, buscavam tomar posse, (re)significar o ato de ler/escrever.

Acreditamos que a tendência de algumas crianças⁵² em (re)produzir o material escolhido, está associada à questão do sentido. Não era um copiar por copiar, mas, sim, o desejo do sujeito aprendiz em apropriar-se da "matéria-prima": o livro na sua configuração global - forma e conteúdo.

No nosso entendimento, nesta (re)produção, a criança - sujeito criador - está recolhendo subsídios gráficos, lingüísticos, icônicos, temáticos, textuais, etc. para incorporá-los e depois transformá-los.

BENJAMIN procura a origem do (seu) escrever na experiência de rabiscos e garatujas de sua infância. O nascimento do livro Contramão, desse autor, foi feito, por inteiro,

⁵² VIDE ANEXO 3- Exemplo de (re)produção de um livro construído por A.C. durante a ida à Biblioteca Escolar.

das suas representações gráficas (letreiros, anúncios, cartazes, outdoors, etc.), durante seus passeios pela cidade de Berlim. (República de Weimar, 1933)

Que operações intelectuais e psicológicas (desejo/prazer) estarão presentes no ato de "copiar"? Já não seria uma "criação" do sujeito?

O equívoco da reprodução está na repetição sem sentido, determinada, principalmente, pela decisão de quem ensina (professor), dificultando a iniciativa da criança, remetendo-a à circularidade e à mesmice, aprisionando sua aprendizagem na leitura/escrita e demais áreas de ensino.

BENJAMIN (1984) chama-nos a atenção para o fascínio que as crianças têm pela repetição. As crianças querem sempre saborear "de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-los" (p. 14). Segundo o autor, o adulto percorre esse caminho em sentido inverso, porque seus hábitos estão cristalizados no cotidiano, daí, o adulto não sentir o puro prazer em "fazer de novo, repetir", do mesmo modo que a criança se dispõe a realizar esta brincadeira do repetir.

MAGNANI (1991) evidencia a questão do imitar como algo dinâmico e reflexivo no processo de desenvolvimento da criança e a importância da intervenção dos sujeitos na construção do conhecimento.

"Imitar o modelo tem papel relevante (...) Imitar, não como ato mecânico de refletir, projetar o real. Ela está sempre presente em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem e é através dela que a criança penetra na vida social e aprende a utilizar a linguagem, a interagir, a satisfazer suas necessidades básicas. Não como resposta programada a estímulos externos (...) mas como ponto de partida sempre problematizado no plano intersubjetivo e mediado. A interferência de outros sujeitos e outras mediações é necessária para deslanchar o movimento, para provocar mudanças para uma nova determinação, tornando o aluno capaz de realizar coisas que não conseguiria realizar sozinho (...). O trabalho de produção de conhecimentos e dos sujeitos se agita na tensão constante entre cópia e invenção, determinação e indeterminação de significados e sentidos" (MAGNANI, 1991: 454)

10.3 - A BIBLIOTECA DE CLASSE

“Sendo fonte de prazer, a leitura pode vir a ser fonte de saber: o caminho inverso é problemático”.

(ELIANA YUNES)

Na tentativa de concretizar uma prática pedagógica que contribuísse para a formação do sujeito/leitor e vencer o desafio de uma alfabetização significativa, toda segunda-feira iniciava o dia com a "Biblioteca de Classe".

A "Biblioteca de Classe" da 2ª série/92 foi organizada pelas próprias crianças. Foi um trabalho "árduo" que exigiu muita paciência (da minha parte) e organização por parte dos alunos. Trinta crianças formavam essa turma e eram oriundas de uma 1ª série cuja professora compartilhava comigo a mesma proposta em relação ao ensino da leitura e escrita. Trabalhar com essas crianças que já tinham uma "tradição de leitura" foi extremamente gratificante. A atitude delas em relação ao livro, como instrumento de prazer, informação e de descobertas era surpreendente.

No início do ano de 1992, a professora Mônica Dayrell⁵³ e eu saímos a campo para pesquisar, nas livrarias, o acervo que iria fazer parte das nossas bibliotecas de classe. Os livros de poesia, as histórias de bruxas, as fábulas... estas não poderiam faltar nas estantes porque constituíam o "tempero" da leitura para as crianças em fase de alfabetização.

Feita a pesquisa, a próxima etapa seria organizar a lista de livros, de forma que cada criança recebesse cinco nomes diferentes, dos quais escolheria três livros para trazer à classe (isto não descartava a possibilidade de o aluno trazer outros livros usados, que julgasse interessantes para nosso acervo).

⁵³ Tínhamos, juntas, um "projeto de leitura/escrita". Embora esse projeto não fosse formalizado pela instituição, constituía para nós um compromisso pedagógico, enquanto professoras alfabetizadoras. Muitas vezes, buscamos fora da instituição recursos humanos a fim de desenvolver, com mais conhecimentos, as propostas pertinentes ao processo de leitura/escrita.

Fo*i* solicitado também que as crianças trouxessem gibis, cruzadinhas, almanaques, jornais e revistas para serem lidos na sala de aula.

Enquanto esperávamos os novos livros, os que iam chegando e outros dos anos anteriores eram colocados numa grande caixa, na sala de aula, e, procurados pelas crianças com muita avides*z*. No entanto, era preciso organizar melhor "aquela caixa", pois disforme como estava, além de não comportar todo o material, dificultava o manuseio durante a "bricolagem" dos livros. Daí, tivemos a idéia de organizar, no armário que existia na sala, a nossa "Biblioteca de Classe", de forma que os livros ficassem fáceis de serem manuseados além de mais "protegidos".

Não foi nada fácil implementar este "projeto"! Todo mundo queria fazer de tudo. Delegar responsabilidades é uma tarefa difícil e complicada; ao mesmo tempo, não poderia deixar o projeto "rolar" sem discutir e estabelecer algumas regras. De outro modo, tudo acabaria num caos.

Assim, conversamos sobre o nosso "projeto" de organizar a "Biblioteca de Classe" que seria iniciado nos próximos dias.

Jamais imaginei que certas coisas pudessem ser resolvidas tão depressa!

Foram discutidas as maneiras pelas quais poderíamos arrumar os livros, gibis, periódicos ("Folhinha"/"Globinho"). Relaciono aqui algumas das sugestões:

- colocação dos livros por ordem alfabética de título ou de autor;
- separação do material por assunto, ou seja, histórias de bruxas, de bichos, de gente; poesias, livros de aves, de répteis etc;
- colocação de capas de diferentes cores para os livros de histórias de bruxas, de bichos, as poesias... (essa idéia foi rejeitada pelas crianças, pois alegaram que ficaria muito

dispendioso além do trabalho de encapar. A capa traria outro problema na opinião deles: o "apagamento" do título da obra).

Acredito que esse momento de discussão das possibilidades para o arranjo dos livros foi de extrema importância. Ele denotou o quão fundamental é a prática de leitura na biblioteca. O conhecimento é apreendido na medida em que o aluno vivencia e passa pela experiência de situações que proporcionam o seu crescimento enquanto leitor/escritor. Isto porque a "constituição do sujeito leitor/escritor se faz cotidianamente, movido pelos instrumentos disponíveis, constituídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados ou recriados pelo presente." (GERALDI, 1993).

Como foi difícil chegar a uma solução quanto à maneira de organizar os livros! Julguei pertinente intervir e sugeri uma outra possibilidade: contar os livros existentes em nosso acervo e numerá-los. A idéia foi discutida e aceita pelo grupo. Desta forma, começamos a "operação arranjo". Para executarmos o nosso "projeto", foi necessário o trabalho de todos. A turma foi organizada em grupos de seis elementos, de acordo com a proximidade das carteiras.

O agrupamento é condição essencial para o trabalho interativo, mas não garante que ele ocorra efetivamente.

Muitas vezes eu ouvia:

— "Ô Narriman, fulano não faz nada"!

— "Ô Narriman, fulano quer fazer tudo"!

A tarefa dos grupos caracterizava-se pela contagem, confecção e escrita de números para depois serem colados na capa do livro. Aparentemente uma tarefa "mecânica", mas que viabiliza diversas formas de interação e de diálogo entre as crianças.

É interessante observar que certas crianças lideram mais, delegando atribuições sem constrangimentos, ao passo que outras acatam "passivamente"; outras, ainda, na "aparente apatia" de realizar o que lhes foi atribuído, reagem ficando à margem, sem fazer

nada. Há uma disputa entre elas, quase um "duelo" para impor sua voz, dando às outras atribuições, tarefas a cumprir.

A etapa seguinte, e a mais trabalhosa, foi a montagem da lista de todos os livros do nosso acervo.

Feito isso, a relação dos livros existentes na nossa "Biblioteca de Classe" foi afixada na parte interna da porta do armário. À medida que novos livros eram trazidos para a sala, estes recebiam etiquetas e eram registrados na lista. Quanto aos gibis, cruzadinhas, revistas e jornais (Folhinha e Globinho) foram apenas numerados.

Dessa forma, todo o material foi "catalogado" e organizado nas estantes do armário, de forma que cada prateleira comportava uma certa quantidade de livros (por exemplo, na 1ª prateleira de 001 a 060)

Depois desse arranjo, voltamos nossa atenção para outro aspecto, que na opinião de todos era de suma importância.

Como fazer os empréstimos?

Era preciso registrar a saída do livro e garantir seu retorno, a fim de preservar a existência do acervo. Pensaram em fichas como as da Biblioteca Escolar, em senhas com o número do livro.

Propus que registrássemos em um caderno o nome de todos os alunos da classe (inclusive o meu). Assim, cada criança que retirasse um livro registraria o número deste ao invés do título da obra; (exemplificando: Rafael Lisboa dia 23/10 nº 87).

Foi combinado que cada criança ficaria uma semana com o livro, mas nem tudo funcionou como esperávamos. Alguns alunos esqueciam o livro em casa ou não o devolviam porque não haviam terminado a leitura.

Houve então a necessidade de discutir a questão do empréstimo e estabelecer novas regras. Decidimos que, se a criança não devolvesse o livro no prazo, ou não justificasse

o porquê de não ter trazido o material no tempo combinado, seria proibida de pegar outros livros e/ou qualquer material do nosso acervo.

As crianças, quando participam da elaboração de regras, preocupam-se em cumpri-las e cobrar a responsabilidade dos colegas.

No acervo, havia livros muito cotados, como os da coleção Kuarup - Contos de Perrault, dos Irmãos Grimm, de Andersen; coleção Monteiro Lobato, as obras de Heloísa Penteadó; a coleção da Bruxa Onilda; livros de poesias da Cecília Meireles, José Paulo Paes, Vinícius de Moraes e livros de montagem. Existia também uma "lista de espera" para levar tais obras para casa. Para esses livros, o prazo era de somente três dias, mesmo não terminando a leitura. Após a entrega, o interessado entraria, novamente, "na lista de espera".

Sempre tive curiosidade de verificar o "caderno de empréstimos". Havia crianças cuja folha estava abarrotada de indicações de livros. Estariam lendo ou simplesmente levando para casa? Acredito que o mais importante foi mobilizar a classe toda para o nosso "projeto de leitura". Muito ou pouco, as crianças estavam lendo a cada dia.

A "Biblioteca de Classe" foi um estímulo a mais no processo de formação do leitor/escritor. Acreditamos, que esta construção conjunta levou à descoberta de que a biblioteca na escola, na sala de aula, é para ser usada, desfrutada por todos os alunos com igual direito.

Foi dessa forma que a "Biblioteca de Classe" da 2ª série/92 configurou-se como um acervo rico e variado (tínhamos até o volume "Antologia Poética" de Vinícius de Moraes!)

Foi um trabalho "árido", mas altamente compensador e vibrante.

Para maior conhecimento e circulação das obras pertencentes ao nosso acervo, quinzenalmente, fazíamos a "Ciranda de Histórias". Era um espaço reservado para a divulgação dos livros lidos, que eram indicados ou recomendados pelos leitores para o restante da classe. Havia um mural na sala de aula: "Li e Gostei" e, nele eram afixados desenhos, trechos, opiniões, propagandas dos livros lidos e apreciados; outras vezes, o

anúncio da obra consistia apenas em "Leia o nº 17, você vai adorar!" Como a "propaganda é a alma do negócio"... a disputa para a leitura de algumas obras era enorme.

Através da "Hora do Conto", da "Biblioteca Escolar" e da "Biblioteca de Classe" descritas no corpo deste capítulo, meu objetivo, como professora alfabetizadora, era alargar os horizontes, as possibilidades de leitura das crianças na escola, aumentando e mantendo aceso o seu desejo de sujeitos/leitores.

Acreditamos que, com este projeto de leitura, o encontro com a criança e o texto seja concreto, tanto no seu conteúdo como na sua forma. A pluralidade de configurações textuais deve ser o eixo em torno do qual se organizam as relações de ensino/aprendizagem nas séries iniciais. Neste sentido, a diversidade dessas configurações permite a crescente autonomia do leitor, em detrimento do modelo padronizado, além de propiciar ao sujeito/leitor experiências ímpares de fruição, estética, etc.

PARTE III

CAMINHANDO PELO BOSQUE

“(...)Saiu, atrás, de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeiiinhas flôres, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.(...)”

CAPÍTULO 11

A FORMA DE OLHAR E CAMINHAR PELO BOSQUE

"(...) um bosque é jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar optando por esta ou aquela direção."

(UMBERTO ECO)

Que dimensões nosso olhar adquire? Qual é o ato intencional do olhar do professor para **OS** textos que seus alunos produzem?

A fenomenologia do olhar existe desde a antigüidade. Os gregos e romanos pensavam em **duas** dimensões do olhar: o olhar receptivo e o olhar ativo. Segundo eles, há um "ver-por-ver" (**r**eceptivo), sem o ato intencional e há um "ver-depois-de-olhar" como resultado obtido a partir **do** olhar ativo. Assim, no 1º caso, por exemplo, o cego curado de sua doença poderá dizer:

— "Estou curado!"

No segundo caso, a pessoa dotada de visão, depois de olhar atentamente o céu, exclamará:

— "Finalmente, consegui ver a constelação do Cruzeiro do Sul!"

"Ver-por-ver" não é "ver depois-de-olhar"...

BAKHTIN (1992), ao estudar a obra de arte, o fez integrando dialeticamente forma e conteúdo. Ele via o artístico na sua totalidade, na sua inter-relação entre obra, criador (autor) e contemplador.

Para esse autor, um produto artístico (social) não pode ser analisado em si mesmo, senão fica restrito à experiência da pessoa no ato da criação ou da contemplação. Ou seja, a obra é analisada como tudo se resumisse, nela mesma, excluindo o criador e contemplador. Tal visão dicotomiza a arte, na medida em que tenta descobrir o todo na parte.

A obra, para BAKHTIN, só se torna arte no processo de interação entre criador e contemplador, constituindo-se em fator essencial dessa interação. Assim, conteúdo/forma são interdependentes: um não pode ser compreendido sem o outro.

“A obra só se torna arte no processo de interação entre criador e contemplador, constituindo-se no fator essencial dessa relação” (p. 143)

Esta visão globalizadora que BAKHTIN atribui à arte leva-nos a (re)dimensionar o nosso “olhar escolar” para com as produções escritas dos alunos; convidamos a refletir sobre a maneira como realizamos a leitura dessas produções.

Ler para corrigir (apenas assinalar o incorreto) ou ler para pesquisar (entender o processo de construção do conteúdo/forma realizado pelo aluno)?

Considerando a abordagem totalizante de BAKHTIN em relação à arte, fazemos aqui uma analogia através da qual a obra é toda produção escrita, o texto produzido pelo aluno que, numa dada situação interlocutiva, possui um conteúdo e forma; o **criador**, o sujeito/escritor, autor da obra, e o **contemplador**, o professor.

Não entanto, não estamos considerando a produção escrita dos alunos como uma obra de arte — mas, sim, uma obra em construção, possível e passível de ser (re)construída na interação entre aluno e professor.

Desse modo, que relação o contemplador, no caso o professor, estabelece durante a leitura do texto do seu aluno? Como é a maneira de olhar do professor para os textos produzidos no contexto escolar?

No presente capítulo, pretendo lançar um olhar especial, de forma a dialogar com os textos produzidos pelos alunos da 2ª série, que, num movimento e tensão do diálogo, possam suscitar reflexões acerca de aspectos relevantes para nós, professores, contemplarmos durante a leitura. Portanto, é uma tentativa de "ver-depois-de-olhar", uma visão globalizadora das produções escritas das crianças, para apreender a lógica discursiva das vozes das crianças (re)veladas nas suas escrituras a partir da inserção no mundo dos contos de fadas.

Mediante o diálogo estabelecido entre nós, interlocutores - professora/pesquisadora e alunos da 2ª série - personificados nas produções escritas, estou realizando uma escuta que não é passiva, porque põe em ato o desejo de quem fala; por um lado, o da professora/pesquisadora, reagindo, comentando e argumentando sobre as produções escritas e, por outro, os textos das crianças (re)velando, através do discurso escrito, a leitura do que fazem em determinadas condições pragmáticas da sala de aula.

Neste contexto de pesquisa, a perspectiva que se estabelece é a da interação, da dialogia, concebida como único meio de acesso ao "eu" e ao "outro", pois, o diálogo não é uma simples troca de falas entre pessoas, mas é principalmente um processo de auto-conhecimento e de conhecimento do outro - um "exercício de alteridade" - para a consciência de si e do outro.

"A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde 'por si mesmo' e se revela livremente. A verdade sobre o homem na boca dos outros, não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade 'à revelia', transforma-se em 'mentira'." (BAKHTIN, 1981: 150)

Neste sentido, o que difere substancialmente o meu olhar, como professora, dos olhares que têm predominado no ensino de leitura/escrita, é a ruptura, a oposição da forma padronizada, do monologismo existente nas maneiras de ler os textos produzidos pelos alunos no contexto escolar. Ou seja, ignorando, na maioria das vezes, por um lado, a natureza social/histórica do sujeito/escritor e, por outro, desconhecendo outras possibilidades de ler os textos dos alunos, os professores realizam, sistematicamente, uma leitura fechada, unilateral das produções escritas escolares. Seus olhares incidem sobre os aspectos ligados à normatividade da linguagem escrita, ou seja, detêm-se, geralmente, nos aspectos convencionais, como, por exemplo, a ortografia, a pontuação, as categorias gramaticais, etc., como um texto se constituísse, essencialmente, nesses aspectos. Portanto, o olhar do professor é quase sempre modelar, corretivo, seletivo, incidindo no que foi elaborado de forma não padronizada. O professor (contemplador) enxerga principalmente as questões relativas à forma do texto, as quais se sobrepõem às questões de conteúdo articuladas pelo autor (criador).

O autor (criador) da produção não é considerado como um sujeito histórico e tampouco se procura entender o conteúdo/forma pelo qual o sujeito/escritor se orientou para produzir o seu texto. Há, como já foi dito, uma leitura monológica, fechada do professor, revelando que o conteúdo/forma das produções escritas está atrelado à estrutura de texto que geralmente se trabalha em classe.

Os olhares para as produções escritas realizadas pelos alunos no contexto escolar estão em sintonia com as condições de conhecimento e concepções de linguagem que cada professor possui do processo de ensino/aprendizagem. Assim, um "ver-por-ver", como

ato receptivo traduz uma concepção de linguagem como algo fechado em si mesmo, acabado, imutável. Assim, na escola, lêem-se os textos dos alunos, para verificar se o sujeito/escritor usou, com propriedade, os recursos básicos da língua, se cumpriu adequadamente os contornos do conteúdo/forma estereotipados como "consagrados". Parece ser um consenso geral, dos professores, o caráter simplista concedido à leitura dos discursos escritos dos alunos.

A prática de leitura das produções escritas, realizada pelo professor, na sala de aula, é caracterizada por uma relação ritualizada, por um "carimbo" escolar, reduzindo, essa relação, que deveria ser dialógica na sua totalidade de construção, a um "grau zero".

Assim, o presente trabalho intenciona focalizar, através do diálogo criado entre autor e leitor, as possibilidades do "ver-depois-de-olhar", de uma prática pedagógica desenvolvida em um contexto, cujas condições propiciadas na sala de aula foram direcionadas para núcleos de leitura, como a Hora do conto, a Biblioteca de classe e, por extensão, a Biblioteca escolar.

"O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...) é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e (re)fazem." (FREIRE & SHOR, 1986: 122-123)

ECO, na epígrafe que ilustra esse capítulo, diz que existem duas formas de caminhar por um bosque. A primeira é experimentar um ou diversos caminhos com o propósito de sair dele o mais rápido possível; e a segunda, é adentrar neste bosque, "é andar para ver como é o bosque e descobrir porque algumas trilhas são acessíveis e outras não" (p.33).

A maneira como vou dialogar com os textos das crianças da 2ª série é semelhante à segunda forma sugerida por ECO. Nesse sentido, a cada leitura realizada com os

textos das crianças, tentaremos buscar um ou diversos caminhos os quais, provavelmente, suscitarão questões pertinentes ao foco de análise, que serão comentadas e respaldadas por um quadro teórico relativizado, no diálogo, como um dos caminhos acessíveis naquele momento.

O que contemplaremos nesta "caminhada dialógica"?

Nesta pesquisa, levantamos uma série de questões que nos serviriam de referências para o diálogo com os textos. Resolvemos, portanto, condensar e priorizar algumas das muitas indagações realizadas pela professora/pesquisadora, pois, no nosso entendimento, tais questões referem-se, de modo geral, ao conteúdo e forma dos textos, e podem ser sintetizadas para melhor efeito de análise.

O que as crianças (re)velam no seu discurso escrito? Do que falam os seus textos? As crianças revelam nas produções a forma do próprio gênero discursivo? Como essas produções respondem às condições criadas na sala de aula? De que maneira os textos lidos por elas e para elas estão presentes nas suas produções escritas?

CAPÍTULO 12

A PROPOSTA DE ESCRITA E AS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO DAS TAREFAS

Para atender ao propósito deste estudo, foram escolhidos trinta alunos da professora/pesquisadora da turma de 2ª série da Escola de 1º grau - Centro Pedagógico - da Universidade Federal de Minas Gerais - CP/UFMG - do ano de 1992, em duas situações diferenciadas de produção escrita.

A escolha dos alunos foi feita, por um lado, de modo a incluir alunos com níveis presumivelmente diversos quanto à produção escrita; ou seja, grupos de alunos que já escreviam com mais "autonomia" e outro grupo pequeno, cujo desempenho escrito era ainda dependente da ajuda da professora para a estruturação das suas idéias. Por outro lado, a consideração de uma parte do conjunto de textos produzidos pelas crianças desta turma pareceu-me suficiente no sentido de que ofereciam elementos para atender ao objetivo deste estudo.

Os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram produzidos de forma "natural"; na sala de aula, ou seja, escrever histórias fazia parte das atividades rotineiras da turma. Todos os dias, tínhamos configurado um espaço para escrever. Por exemplo,

escrevíamos histórias para fazer livros, bilhetes para os colegas da turma da manhã que desrespeitavam o mural da nossa classe, cartas reivindicatórias para a direção da escola, etc. Portanto, não houve nenhum encaminhamento ritualístico⁵⁴ quanto à proposta de produção escrita.

As produções focalizadas compõem-se de dois textos narrativos, sendo que o apoio para construção de cada texto foi diferente em cada situação, perfazendo um total de cinquenta e três textos⁵⁵.

As duas tarefas foram realizadas com os alunos dispostos em grupos de quatro ou seis elementos, pois, era habitual tal disposição. Cada um escreveu seu texto individualmente. A interlocução era permitida durante a produção. Dessa forma, as opiniões quanto à temática foram intercambiadas entre os componentes dos grupos.

O papel mediador da professora/pesquisadora, durante o processo de construção da escrita, variou de acordo com as diferentes necessidades surgidas. Assim, ora a professora/ pesquisadora era solicitada para resolver questões relativas à ortografia, pontuação, estruturação do texto; ora as crianças pediam ajuda no sentido de (re)lembrar partes da história, quando estas optaram pelas (re)escrita de uma história lida; ora para auxiliar as crianças a articular melhor suas idéias, ora sua mediação restringia-se a estabelecer a "ordem" nos momentos de dispersão e/ou desavenças entre os grupos. Nesse contexto, os textos produzidos foram permeados por diálogos.

⁵⁴ SILVA (1995) analisa os ritos de abertura das aulas de redação na escola. Os discursos proferidos pelos professores nessas aulas expressam a coexistência de enunciados, ecos, que parecem instaurar/institucionalizar o espaço que a aula de redação figura no bojo de outras aulas que se praticam na escola. A análise dos recortes dos enunciados dos professores, nas aulas de redação, evidenciam uma multiplicidade de significados que podem contribuir para a construção de imagens diversas e adversas sobre o texto, a sua função e uso na escola por parte dos alunos.

⁵⁵ As produções escritas selecionadas para o presente estudo foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 1992. Optamos por não identificar os sujeitos/escritores. Portanto, seus nomes foram apagados do cabeçalho porque interessa colocar em discussão, neste contexto de pesquisa, a influência que as condições de uma prática de leitura fizeram incidir na produção escrita.

A primeira situação de produção escrita foi livre. As crianças foram solicitadas a escrever uma história para uma turma de 1ª série. A organização dos enunciados foi orientada pela ficção criada a partir das histórias lidas e/ou criadas.

Para essa tarefa, havia um propósito definido, ou seja, as crianças sabiam o que se iria escrever, para quem, para quê e como escrever. Portanto, de antemão, o aluno sabia o objeto do dizer do seu discurso.

GERALDI (1991), quando se refere às condições necessárias à produção de texto, afirma que

"(a) se tenha o que dizer; (b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas; (e) se escolhe as estratégias para realizar." (p. 160)

GERALDI aponta para o fato de que muitas atividades escritas na sala de aula são esvaziadas de sentido, porque, na maioria das vezes, o aluno não tem o que dizer, nem tampouco tem uma razão para dizer. Daí, os textos produzidos pelos alunos se apresentam sem textura ou coerência, a escrita aparece como reveladora de um modelo escolar, fragmentado, solto e descontextualizado.

Para a segunda situação de produção escrita (VIDE ANEXO 4) havia a possibilidade de as crianças relatarem um acontecimento de fato ocorrido com elas. Os enunciados poderiam, portanto, se apoiar em uma seqüência de eventos vivenciados, considerando o contexto.

Como mencionado neste estudo, a Roda, atividade pedagógica e rotineira da 2ª série, era um espaço também de leitura de histórias. Várias foram lidas e apreciadas pelas

crianças; entre elas, as que compunham a "gostosa" coleção da "Bruxa Onilda"⁵⁶ que, a partir de um dado momento, se integraram à leitura da nossa Roda.

Desta coleção, na época em que foi lida para as crianças da 2ª série (1992), o mercado editorial havia publicado quatro livros, entre eles, "As memórias da Bruxa Onilda". Nesse volume, uma bruxinha relata, de maneira prazerosa, como foi sua vinda ao mundo: seu nascimento, como eram seus pais, suas peripécias, desejos, medos, sonhos e conquistas da infância.

A leitura desse livro foi realizada pela professora/ pesquisadora. Não é preciso dizer como as crianças "amaram" essa nova personagem, ora desajeitada, ora feia e bonita, ora engraçada. Assim, após o conhecimento do conteúdo da história, foi discutido com as crianças sobre os seus medos, desejos, caprichos e sonhos da infância. Fizemos um mural das representações dos nossos medos. Foi solicitado, também, que cada criança escrevesse a história do seu medo para a professora/pesquisadora, a fim de que essa conhecesse, com mais profundidade, o medo de todos os seus alunos. As crianças foram para as carteiras e o branco tornou-se impuro, como nos diz CLAVER (1992)⁵⁷.

As duas situações desencadeadoras das produções escritas possibilitaram, de um lado, o apoio de modelo ou de vivência e, por outro, levaram as crianças a responder a uma situação específica, de maneira que a construção do texto fosse significativa para elas.

⁵⁶ LARREULA, E., CAPDEVILA, R. As memórias da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1990;
 _____ . As férias da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1990;
 _____ . O casamento da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1990;
 _____ . Bruxa Onilda e a macaca. São Paulo: Scipione, 1990;
 _____ . A Bruxa Onilda vai à festa. São Paulo: Scipione, 1990.

⁵⁷ CLAVER, Ronald. Escrever sem doer: oficina de redação. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

CAPÍTULO 13

A CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS INFANTIS

**"Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo."
(WALTER BENJAMIN)**

13.1 - AS HISTÓRIAS FICCIONAIS: O DIÁLOGO TEXTUAL E A QUESTÃO DO GÊNERO

PIERONI (1992) considera "ficção" aquelas narrativas típicas de nossa cultura, que na ordenação temporal/causal dos acontecimentos apresentam invariabilidade de "conteúdo", ou seja, aquelas que têm enredo fixo, como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, etc.

Segundo a autora, é característica ainda dessas histórias a não participação do narrador enquanto personagem no desenrolar da ação; a personificação de seres não humanos e, geralmente, a possibilidade de existência de um fundo moral.

Alguns autores, como por exemplo, VAN DIJK & KINTSCH (1983), afirmam que o gênero narrativo obedece a um esquema canônico de ordenação que comporta três

categorias fundamentais: orientação/complicação/resolução, podendo esta última ser seguida por uma avaliação e/ou moral explicitado ou não no texto narrativo. Na avaliação especificam-se as reações mentais do agente/narrador ao episódio, sendo portanto, atitudes valorativas; na moral, tiram-se conseqüências possíveis de toda a história para uma situação presente.

Partindo das afirmações de PERRONI, VAN DIJK & KINTSCH, buscamos no *corpus* de textos analisados algumas produções que ilustram as características textuais que revestem o gênero narrativo das histórias ficcionais.

O TEXTO 1 segue a estrutura típica dos contos de fadas, ou seja, parte de um **problema**: três porquinhos viviam correndo do lobo mau, que queria comê-los; **complicação**: o lobo derruba a casa de Palhaço e Palito, ameaçando destruir também a casa de Pedrico; **resolução**: o lobo entra pela chaminé e cai no caldeirão; **avaliação e/ou moral**: o lobo aprende a lição, ou seja, nunca mais perseguirá os três porquinhos. A avaliação e/ou fundo moral da história de Aerton é explicitada de maneira destacada, ou seja, o autor deixa claro que esta história ensina alguma coisa.

Em "A bruxinha colorida" (TEXTO 2), a autora induz o leitor a uma interpretação moralizante; transmite veladamente um fundo moral que lhe é conferido nas entrelinhas do seu texto. O que ressaltamos aqui é a preocupação que, geralmente, o adulto manifesta, ao ler uma história para crianças, ou seja, sua intenção sempre de atrelar sempre um fundo moral e/ou um ensinamento à história. O fundo moral não faz necessariamente parte das intenções de comunicação da criança.

TEXTO 1

Os Três Porquinhos

Era uma vez 3 porquinhos que viviam correndo do lobo máu um dia esse lobo máu correu atrás de lalhago.

O lobo máu falou:

- Abre a porta semáis vou derrubar tua casa! falou

O lobo.
Entam lalhago respondeu:

- Não abre enquanto você não for embora! falou lalhago.

Entam o lobo ficou furioso e falou:

- Entam se você máis quer abrir eu derrubarei tua casa de lalha!

E o lobo soprou, soprou e soprou até a casa cair e caiu.

Entam lalhago correu pra casa de talito.

E o lobo falou de novo:

- Entam vou soprar, soprar e soprar!

E o lobo derrubou a casa de talito.

E os dois correram pra casa de beduiter.

- Ahé você têm um ven o que é leom pra torre

E soprou soprou... Entam o lobo falou:

- Vou passar pela chamine!

Entam beduiter falou:

- Vamos fechar o caudirão!

Entam o lobo caiu de leunida no caudirão.

E ele aprendeu a não perseguir os três porquinhos.

Fim

TEXTO 2

Bruxinha

1- Colorida

Era uma vez uma bruxi-
nha que não era má como
suas amigas ^{Bruxa da patenta e bruxa} ^{Liraldia.} ^{Waltia rou-}
pas muitas coloridas porisso
ela se chamava Bruxi-
nha Colorida. Ela tentava
fazer maldade mas não
conseguiu. Um dia bruxi-
nha colorida foi visitar
Liraldia e a bruxa da-
patenta também estava lá.

2 Bruxa Sapatonã e Lirab
da estavam fazendo mal-
dades e bruxinha colorida
da saiu apavorada porque
ela não sabia fazer
maldades e elas zombavam
dela. Um dia quando bu-
xinha colorida chorava na
floresta porque ela não
sabia fazer maldades,
um cortador de lenha
passava por ali viu a
jovem moço chorar.
Ficou com o coração pa-
tido ao meio e fazer

ver porque ela chorava
3 tanto. Foi até ao seu lado
e perguntou porque ela cho-
rava tanto e então ela
contou sua longa histó-
ria. O cortador de lenha
pensou um pouco e respondeu.

— Você será tala se fa-
zer maldades você é uma
boa garota e não ligue
para suas amigas. Elas
são muito bobas.

E assim como o lenha-

Logo a Bruxinha Colori-
da-se apaixonou pelo
lembador. Eles se casaram
e viviam felizes para
sempre.

Em outras produções escritas, o tom moralizante vem expresso com um carimbo de conselho e advertência, típico dos pais com relação a comportamentos desejados da criança, na vida em sociedade. O TEXTO 3 evidencia esta preocupação no fragmento seguinte: "**Jé Grandão ficou doido para ver o fiume e foi corendo para sua casa quando chegou lá vio o se u pai e dise pai deiche eu ir ver o fiume hoje dise ele e o pai dise: você pode ir mas você tem que comer seu almoço todo.**"

No conjunto de textos analisados, parece haver uma incorporação do arcabouço narrativo dos contos de fadas, ou seja, as histórias seguem o padrão clássico da literatura tradicional que, mesmo sem trazer explicitamente uma moral, essa vem através do "não-dito", nas entrelinhas.

A produção do TEXTO 4 é tecida dentro dos extratos da ficção tradicional. Seu texto apresenta uma unidade temática típica dos contos de fadas - a questão do orgulho e suas conseqüências. A história organiza-se coerentemente, apresenta continuidade, os fios são tecidos e arrematados ao longo do enredo, através de recursos coesivos, como, por exemplo, a utilização de marcadores temporais, em geral evitados nos textos escolares - "**certo dia tua mãe pedio...**". "**Quando chegou a casa de seus pais...**", entre outros. O emprego de "então" é articulado de forma bastante coesiva, dando à história um encadeamento coerente dos fatos tecidos pela autora.

"(...) Serto dia sua mãe e seu pai desidiram que não podia cuidar mais dela. E então deram sua filha para uma família muito rica. (...) a menina começou a gritar e então a bruxa destrasmou e fes ela firar escrava dela"(...)

TEXTO 3

O gigante dos dentes de ouro
ou o gigante do sorriso amarelo.

Era uma vez uma cidade chamada gigantepolis por que se morava gigante.

Um dia Jé grandão ficou sabendo de um filme que ia passar no cinema chamado O gigante dos dentes de ouro ou o gigante do sorriso amarelo.

Jé grandão ficou doído para ver o filme e foi correndo para sua casa quando chegou lá viu o seu pai e disse pai deixe eu ir ver o filme hoje disse ele e o pai disse: não, pode ir mas você tem que comer seu almoço todo. Jé grandão comeu todo seu almoço que ele tinha galinhas,

1 leão curado, e 1 litro de suco e de
saborizada 20 pedras.

E Jé grandão foi com sua irmã
maria pesada quando chegou lá
o fume estava quase comendo.

Elas compraram um saco de
pipocas e comerão assistindo o
fume, quando Jé grandão olhou
para tela e viu um homem

diferente de todos por que
tinha dentes de ouro. Jé gran-
dão não resistiu e foi para
casa dizendo

- Eu quero dentes de ouro! eu quero
soriso amarelo! E foi dizendo isso
até chegar em casa.

- eu quero dentes de ouro! ^{eu pai:}
eu quero soriso amarelo!

O pai disse:

- Que é isto meu filho? disse o
pai

Jé grandão continuou falando a mesma coisa e o pai levou ele ao dentista e o dentista falou:

-Jé grandão por que você quer arrancar seus dentes? Não tão bem cuidados.

Jé grandão falou: Eu quero dentes de ouro! Eu quero sorriso amarelo e o dentista foi a um banco de um por um dos dentes de Jé grandão mandando atalou de arrancar o pai de Jé grandão vendeu uma fazenda que ele tinha para ele conseguir as barras de ouro para fazer a dentadura. Quando a dentadura ficou pronta Jé grandão se tornou o menino mais feliz do mundo.

E colocou ela quando saiu

na rua uma amiga dele
disse:
-ai fê grandão! ele toriu
para ela e todas as meninas
da cidade começaram a
correr atrás dele e até
hoje todas as meninas
estão atrás dele.

FIM

TEXTO 4

1
A meninaque pisou
no pão

Era uma vez uma menina muito pobre e muito orgulhosa. O seu pai era leiloeiro e sua mãe era dona de casa. Certo dia sua mãe e seu pai decidiram que não podia cuidar mais dela. E então deram sua filha para uma família muito rica. E a nova mãe o presentou com roupas ricas, edredões e jóias. Certo dia sua mãe pediu que levasse um pedaço de pão para seus pais. A menina festejou sua roupa mais bonita e foi embora levando o pão. Quando chegou a casa de seus pais deu o pão para eles e saiu. Quando chegou na sua nova casa falou para sua mãe eu dei para eles o pão! sua mãe ficou super orgulhosa. No outro dia sua mãe deu-lhe outro pão para levar no seu país. A menina foi andando... andando... quando chegou perto de uma lama jogou o pão e com muito cuidado para sujar os sapatos pisou. Mas, não

ela não sabia que a lama pertencia a bruxa e então a bruxa saiu da lama e começou a fingir a menina. e puxou a menina para ir ^{com} ela.

E com muito nojo foi chunto ^{bruxa} como e transformou a menina em um sapo a menina começou a gritar então a bruxa se transformou e fez ela ficar escurava dela. então a bruxa enfiou o cabelo dela ^{deu a bruxa um} de cobras. Colou um vestido rasgado e ^{na mão a filha}

beasese sua mãe. riu a menina em seguida foi brasear a sua mãe e quando a sua mãe foi a filha ficou apavorada. Então sua mãe apavorada foi chamar a fada. E a fada salvou sua filha.

△ história "A menina que pisou no pão" apresenta vários episódios encadeados e conflituosos. A autora utiliza os elementos mágicos pertinentes dos contos de fadas o tempo todo, principalmente, para resolver o problema da menina. A fada figura "*toti potenti*" que resolve tudo para o bem de todos. Há uma oposição entre o bem e o mal, sendo que, o bem é sempre vencedor através do imaginário fantástico. O elemento bruxa é articulado coerentemente dentro desse mundo "irreal". Será que havia intenção da autora de ensinar-nos algo com esta história?

Parece que o tipo de texto escolhido induziu a autora a tecer o enredo da história de forma semelhante aos contos de fadas, ou seja, a unidade temática, a organização dos acontecimentos, os conflitos desencadeados pela ação da menina orgulhosa, a intervenção da bruxa e, principalmente, a figura redentora da fada, como aquela que resolve, acalma tudo nos contos de fadas.

Os TEXTOS 5 e 6 revelam um conhecimento macroestrutural de narrativas, ou seja, suas histórias apresentam um princípio/meio/fim, tecidos coerentemente, ou seja, partes que podem ser classificadas de acordo com VAN DIJK & KINTSCH, como orientação/complicação/resolução.

Em "A formiga xuxu" (TEXTO 5), a orientação seria "**era uma vez uma formiga xuxu...**"; complicação "**de repente apareceu um bicho tão grande maior do que um país...**"; na resolução "**comeu comeu e ficou feliz para sempre e estorou**". Nesse fecho da história há uma contradição no dizer da autora. Ela escreve que o bicho comeu e ficou feliz para sempre e logo depois ele estoura. Parece que falta informações para completar ou esclarecer melhor o desfecho da história. Apesar disso, este fechamento, aparentemente "incoerente", não desmerece o seu texto.

Em "A guerra das formigas", o clímax é bem articulado pelo autor. Detalha o movimento e tensão das ações sucessivas e desencadeadoras da resolução do conflito

estabelecido na história. Ou seja, formigas que se agigantaram devido à ingestão de um líquido químico provocado por um acidente de um barco.

TEXTO 5

A formiga Xuxu

Era uma vez uma formiga Xuxu a formiga Xuxu era tão forte que um dia ela carregou um carro na ponta da mão. de repente apareceu um bicho tão grande maior do que um país. ela ficou assustada com o bicho então ela teve uma ideia subiu na orelha do monstro e o monstro ficou incomodado e matou a formiga e depois ele ficou ainda mais monstro e ficou comeno tudo que tinha e via. comeu comeu e ficou feliz para sempre e estorou.

TEXTO 6

A guerra das formigas

Era uma vez um barco cheio de latas químicas estava furado e um dia bateu numa ilha e as latas químicas roubaram no meio da ilha e algumas formigas beberam o líquido químico e elas elas foi ficando grande. No mesmo dia 5 homens viram gigantes formigas atacaram os homens da ilha e os homens pegaram o gipe e correram para uma fábrica abandonado de açúcar e lá tinha um caminhão cheio de gasolina e o homem ligou em direção da onde as formigas estava e explodiu com as formigas.

fim

Outro aspecto que merece ser ressaltado aparece no TEXTO 7 e está relacionado com a escrita enquanto espaço de revelação do sujeito, que confere ao discurso escrito um tom de catarse, de impasse diante do desejo. Nesse sentido, vemos a ficção como um momento, um lugar onde os sujeitos/escritores (re)velam seus anseios, preconceitos, conflitos - um ancoradouro para extravasar "o embutido". Quando o autor diz que "**Branca de neve era muito boazinha e sofria tudo em silêncio, sem reclamar**", manifesta, através da sua história, algo bem pessoal. Esta afirmação baseia-se na dificuldade que a criança, autor do texto, tinha em relação ao seu enfrentamento com a turma, ou seja, problemas de simpatia e de ordem física.

No TEXTO 2 - "A bruxinha colorida", a protagonista que é a bruxinha colorida é discriminada pelas bruxas verdadeiras porque não tem, segundo suas companheiras, o poder da maldade, propriedade marcante de toda bruxa. Entretanto, o lenhador convence a bruxinha a mudar de "time", ou seja, assumir a sua qualidade, seu atributo de ser uma bruxa boa. A bruxinha deseja, segundo a autora da história, ser uma bruxa de verdade e isto está explícito no seu texto, através da reação de chorar porque não consegue ser do jeito que queria ser, ou, pelo menos, tentava ser, agir maldosamente. Pelo texto, percebemos um certo pesar da personagem por não conseguir atuar como as suas companheiras. Parece que a autora sinaliza, através de sua história, que diante das nossas descobertas pessoais, devemos nos resignar com aquilo que, porventura, não conseguimos ser.

De acordo com TODOROV (1969), toda narrativa apresenta um princípio estruturador, o qual o autor denomina "alternância entre dois equilíbrios":

"uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio, pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos." (p. 138)

Ne esse sentido, a narrativa apresenta dois tipos de episódios: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro).

O TEXTO 8, entre outros, exemplifica esta alternância equilíbrio/desequilíbrio que, geralmente, está presente nas narrativas. Além da invariabilidade do conteúdo próprio de cada história, cada uma apresentou o princípio estruturador que TODOROV evidenciou na análise da narrativa.

No início de "A mula sem cabeça", o autor diz que a mula "aparecia na janela para as pessoas da cidade". Havia, portanto, um aparente equilíbrio. Relata que, um dia, um homem que morava perto de uma floresta aparece para vingar a morte de seu filho morto por esta personagem terrível! Esse episódio desencadeia uma mudança no estado original do texto, ou seja, é o desequilíbrio, nos termos de TODOROV. O homem, a que o autor se refere no texto, representa o evento desencadeador, aquele que leva a uma mudança de estado e, conseqüentemente, à construção do inédito - matar a mula-sem-cabeça e a aparição do filho do homem que a mula havia matado.

TEXTO 7

Branca de neve e os 7 anões 1

Branca de neve era uma linda menina que trabalhava no castelo de uma rainha também muito bonita. A rainha obrigava a menina a fazer os mais pesados serviços, esperando que isso fizesse Branca de neve ficar feia.

Branca de neve era muito boazinha e sofria tudo em silêncio, sem reclamar. A rainha tinha um espelho mágico, a quem ela sempre perguntava se era a mulher mais bonita do mundo, e o espelho dizia que sim.

Mas, certo dia, ele falou:

- Branca de neve é muito mais bonita, Majestade! A rainha ficou muito zangada e mandou um caçador levar Branca de neve ao bosque para matá-la. Mas o homem não cumpriu as ordens. Tive pena da menina e lhe disse: - Fique na floresta nunca mais volte ao bosque. A rainha quer matar.

Branca de neve ficou morando na floresta
com os bichos e os sete anões feliz da vida
o espelho da rainha malvada não funciona-
nou mais o espelho caiu no chão e
quebrou em pedaços.

TEXTO 8

A mula sem cabeça

Era uma vez uma mula que não tinha cabeça. Antes ela a mula aparecia na janela para as pessoas da cidade que nunca conseguia matá-la. Um dia um homem morava perto de uma floresta que a mula vivia na floresta da amazônia.

E o homem falou: - Vou matar esta mula sem cabeça que matou o meu filho.

E o homem foi pegar a espingarda para matar a mula sem cabeça.

Ele conseguiu matar a mula e deu um maior fogo. todo mundo ficou apavorado.

depois o homem fez uma festa porque matou a mula sem cabeça e ela apareceu seu filho de novo.

ECO (1994) afirma que um texto que começa com "era uma vez" envia um sinal que lhe permite, de imediato, selecionar seu próprio leitor, o qual deve ser uma criança ou, pelo menos, uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapola o sensato e o razoável. Encontramos, no conjunto de textos analisados, a famosa estrutura universal que dá início a uma história, geralmente infantil que, segundo ECO, é sinal textual (interno) de ficcionalidade mais óbvio.

Vejam os alguns fragmentos que evidenciam esta marcação de ERA UMA VEZ...

"(...) uma cidade chamada gigantópolis por que so morava gigante"... (T. 3)

"(...) um garoto que lia livros de dracola"... (T. 9)

"(...) um rei que tinha um narigão"... (T. 12)

"(...) uma menina muito triste chamada Alice"... (T. 13)

"(...) um coelho que morava numa toca perto do lago"... (T. 15)

"(...) um dragão que era amigo do príncipe"... (T. 17), entre outros.

GEVA & OLSON (1983), em seu estudo sobre tipos de histórias, descrevem que a grande maioria das crianças usa marcadores iniciais, mesmo quando a história que foi contada e/ou lida não os inclui, indicando uma incorporação e (re)utilização das marcas das narrativas. Podemos dizer que a (re)utilização da expressão "era uma vez" predominou no *corpus* de textos analisados, indicando uma marca essencial na configuração das narrativas das crianças.

É interessante ressaltar que as crianças, em grande parte, utilizam-se do pronome relativo "que" para substituir o referente no início das suas histórias. Podemos

considerar este emprego do pronome como uma das marcas de "fundação", típicas dos contos de fadas. Pelos textos analisados, a apropriação deste traço lingüístico é marcante e legítima.

Foi encontrada uma variedade de fechamentos para as produções dos TEXTOS de números 9 a 15, ou seja, o marcador "e foram felizes para sempre" não predominou na totalidade das produções escritas. Os sujeitos/escritores utilizaram fechamentos que evidenciaram a preocupação em articular um final da história de acordo com as conseqüências tecidas ao longo do enredo. Portanto, algumas produções aproximaram-se do marcador tradicional e outras estão conectadas ao desenvolvimento da história com um todo.

É interessante comentar que a maioria dos sujeitos/escritores transformou o fechamento tradicional em função da intenção de comunicação do seu texto. Parece que houve uma preocupação dos autores em provocar um certo impacto, uma súbita reação nos leitores.

TEXTO 9

... uma minhoca Milinguiça
 Um dia muito bonito a minhoca Milinguiça
 se levantou e foi trabalhar. Buscou comida.
 No caminho ela viu duas abelhas limpando os seus
 pés com as suas asas. Milinguiça pediu as abelhas
 para limparem os seus pés e as porque estava sujo de terra.
 Milinguiça voltou a trabalhar. Chegou a rainha ela falou mesa
 Milinguiça como você tá limpinho toda ficaram babando

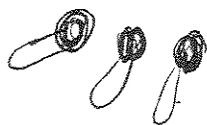
TEXTO 10

A Bola de Barbante

Era uma vez uma Bola de Barbante. Ela morava dentro das Jugigangas de Elisa. E a bola foi crescendo junto com a menina. Mas um dia a bola de barbante saiu das Jugigangas

e foi diminuindo diminuindo e ela ficou pequena.

Um dia a menina procurou a bola de barbante e a menina não encontrou mas ela e assim acaba a historia.



TEXTO 11

Era uma vez um garoto que lia livros de dracula. Um dia um morcego saiu do livro e ele era um dracula e mordeu o pai do menino que chamava Diego.

O pai virou um vampiro e a próxima mordida era a mãe de Diego. A... A... A...

O dia chegou e a mãe do Diego foi mordida pela morde. Todo mundo da casa foi virado vampiro.

O dracula voltou pelo livro e o menino terminou de ler o livro guardou ele na caixa.

TEXTO 12

1. O Rei Navegador

Era uma vez um rei que tinha um navio.

Ele tinha o nariz grande de nascença.

Ele era tão invejoso, que tinha vergonha de sair de casa.

Os conselheiros da corte chamavam de para sair de casa, mas ele tinha vergonha de sair de lá.

Os conselheiros decidiram chamar uma bruxa que chamava-se a Babala.

Eles fizeram um feitiço para que ele se transformasse em sapo.

Ele pediu ajuda para ajudá-lo.

Por favor imploramos ajudemo a tirar o rei de casa.

Faça o nariz do rei a ficar normal por favor dona bruxa.

Esta bem, obrigada obrigada namora até lá.

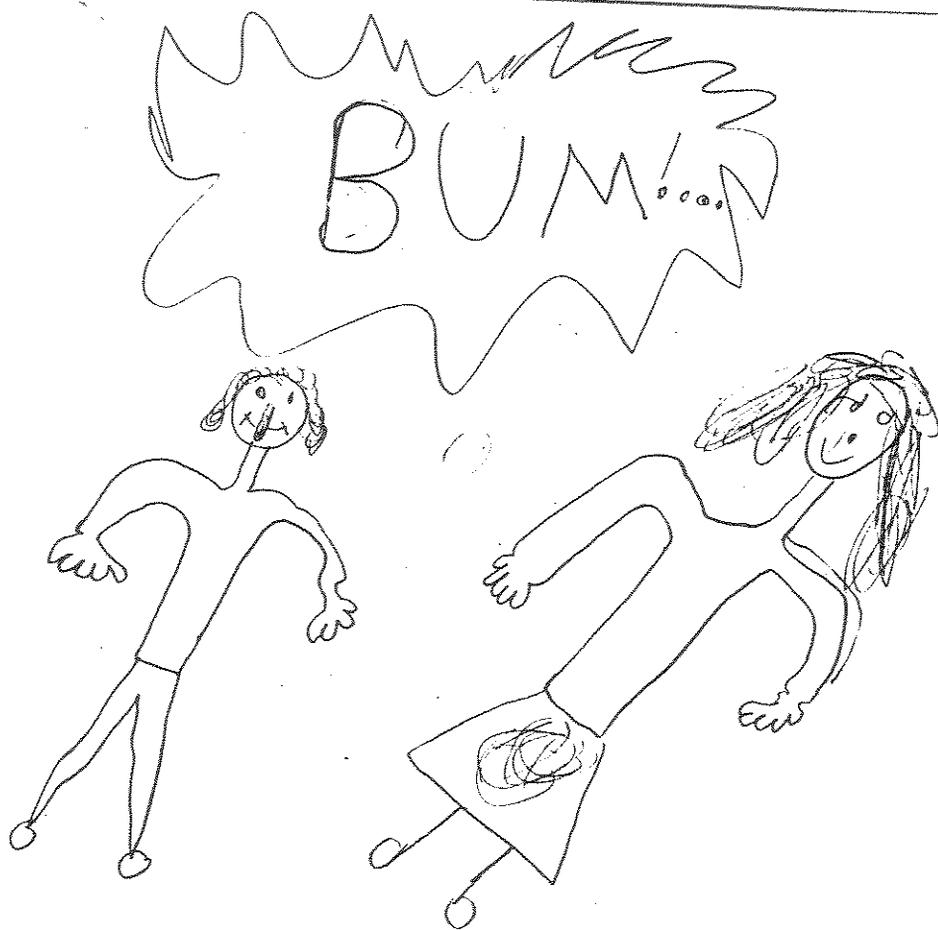
Sim, Sim, Salabim, faça ele o nariz grande mais do que BUM!...

O que estava acontecendo o rei se no espelho disse um dos conselheiros.

Obrigado quem fez isso foi do rei obrigado
dona bruna.

Ele saiu de seu quarto e todos vieram ao resto
dozei.

É todo dia viverem felizes para sempre.



Desse modo, podemos dizer que há fechamentos convencionais e encerramentos que surpreendem a previsibilidade dos acontecimentos, ocasionada pelo conhecimento do arcabouço narrativo e/ou estrutura canônica dos contos de fadas; outras finalizações parecem sinalizar, ao leitor, um mergulho na imaginação; outros ainda (re)velam que somente aquelas pessoas que vivenciaram e/ou conheceram o mundo de dragões, bruxas, aventuras, etc. são capazes de contar tais histórias para outras pessoas.

Os TEXTOS 14 e 15 revelam o discurso do imaginário, através do final súbito, ou seja, **"Ela acordou e viu que era só um sonho"**, **"só que eu não te vi em lugar nenhum lugar deve ser sua imaginação"**. Tais finalizações encerram uma dialética entre o imaginário real bastante interessante, ou seja, contar o sonho como se fosse realidade e a realidade como se fosse sonho. A construção da narrativa de suas histórias é toda tecida com elementos pertinentes ao mundo fantástico: no caso do TEXTO 15, animais que falam, príncipes que resolvem os impasses ou aliviam um certo estado. A autora do TEXTO 14 utiliza-se do humor para retratar uma história aparentemente aterrorizante aterrorizante. Fantasma, cemitério e o clima de tensão garantem a circularidade da narrativa. O leitor permanece mergulado no mundo imaginário através das extasiadas ações e dizeres do pseudo-fantasma. A autora rompe com a "irrealidade" através do seu final inesperado. Esta história (14), mostra o "tempo de trepidação"⁵⁸ tecido pela autora para manter a atenção do leitor, como também estimula o prazer. A voz do narrador, por outro lado, se cala abrindo espaços ao leitor, para penetrar, ainda mais, no imaginário, fazendo escolhas previsíveis ou não para terminar a narrativa. Por outro lado, a autora, aproveitando-se de uma história conhecida, provoca no leitor suspense, elemento fundamental da sua narrativa. O suspense que permeia a segunda parte de sua narrativa, causa um movimento e tensão nas ações arroladas que precedem o final da história.

⁵⁸ O tempo de trepidação, para ECO (1994), visa produzir o retardamento de um final dramático. A acepção que neste contexto de pesquisa estou atribuindo ao termo está relacionado ao movimento e tensão que o texto estabelece com o leitor.

Este tempo de trepidação suscita, no leitor, a curiosidade, o prazer de estar envolvido com o enredo.

TEXTO 13

A alegria de Alice

Éra uma vez uma menina muito triste chama-
da Alice. Ela vivia triste porque não tinha meschu-
ma amiga. Certo dia ela encontrou uma amigi-
nha chamada Raquel e elas foram amigas
por muito tempo. Um dia elas resolveram
fazer um acampamento numa caverna
elas acharam um buraco na caverna
do buraco saia uma enorme escada elas
resolveram entrar no fim da escada
avia ouros morcegos das andaram por
toda caverna depois não conseguiram achar
a saída no canto de uma parede corria
água. Elas beberam água mais de repente
elas escutar um uirra vez chamando por
Alice, Raquel brates estão ai as meninas corra-
ram um buraco com as mãos pois eram
as mãs delas elas foram embora para a
casa com um pouco da fortuna de um irmão
e sonha assim com primos e fr das tranquilas
pois já tinham uma aventura para viver
para os netos

porque os avós sempre tem
uma aventura para contar para os
netos. Thau pessoal!

TEXTO 14

Joãozinho e o fantasma

O pai do Joãozinho pediu a ele para comprar um quilo de carne na açougueira.

Mas como ele era muito preguiçoso ele foi até a mercearia

e pegou um pedaço de carne da defumada e levou para casa.

No jantar a mãe do Joãozinho pôs a carne cozida - as

num prato um pouco depois o pai dele chegou e disse - uma

feijão está com uma fome!

A mãe do Joãozinho colocou a mesa e o pai do Joãozinho

disse - O filho venha jantar, mas ele disse - não pai, muito obrigado vou dormir agora.

De madrugada o Joãozinho ouviu uma voz dizendo

Joãozinho está na porta da sua casa Joãozinho

está na sala Joãozinho está no banheiro

Joãozinho está no quarto da sua mãe Joãozinho

está perto da seu quarto Joãozinho está no seu quarto. Joãozinho te peguei!

Ele acordou e viu que era só um sonho.

TEXTO 15

O cão e o
Coelhinho

Éra uma vez um coelho que morava numa toca perto de um lago pequena aonde tinha um cão bem bravo.

Quando o coelhinho saiu da toca o cão alhou para o coelhinho quando ele estava distraido.

O cão correu atrás do coelho de tanta fome.

O coelhinho ouviu o

livralha da patã do cão e
 saiu correndo e era um fugindo
 e tentando pegar.

De repente apareceu um
 príncipe pequeno pegou o coelhinho
 e chegou o cachorro e o cão foi
 embora chorando e o coelhinho
 ficou saúdo e disse o coelho
 - muito obrigado como que
 você se chama o rei
 disse

- eu chamo rei da prima-
 vera e você o coelho disse
 - eu chamo o coelhinho
 da dia sabe eu
 acho que te vi num

Lugar.

mas se que eu não
te vi em lugar nenhum
Lugar deve ser sua
imaginação.

Podemos subtrair algumas produções escritas que ilustram a ruptura, o rompimento da previsibilidade fomentada, muitas vezes, pelo conhecimento do arcabouço narrativo das histórias de fadas.

Em "Branca de Neve e os 7 Anões" (TEXTO 7), o sujeito/escritor parece romper nitidamente com o esperado pelo leitor.

ECO (1994: 58) afirma que

"o processo de fazer previsões constitui um aspecto emocional necessário da leitura que coloca em jogo esperanças e medos, bem como a tensão resultante de nossa identificação com o destino das personagens."

O sujeito/escritor articula caprichosamente o imprevisível para o leitor que, na maioria das vezes, conhece o término das histórias do repertório tradicional. Sem maçãs, príncipes e lutas, Branca de Neve constrói sua felicidade junto com os anões e bichos da floresta, sem a intervenção da rainha malvada ou de alguma fada. Parece que o autor, inicialmente, opta por recontar a história, sintetizando-a bastante e modificando radicalmente o seu desfecho.

O mesmo acontece com a história 16, "Os 3 desejos". Inspirada, provavelmente, na história "Adivinha, adivinhão"⁵⁹, o autor rompe com o esperado conhecido, ou seja, o homem conseguiria vencer os três desafios para casar com a princesa. Interessante que Estêvão consegue arranjar um jeito de deixá-los "felizes para sempre".

Outro exemplo que rompe com o esperado, com a previsibilidade presente, por exemplo, nos contos de fadas, pode ser localizado no TEXTO 3 - "O gigante dos dentes de ouro ou o gigante do sorriso amarelo".

⁵⁹ CASCUDO, Luis da C. Contos Tradicionais do Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987

TEXTO 16

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

Os 3 desafios

Um dia o rei foi viajar com a rainha no dia viginte um homem pediu a mão da princesa, o rei falou:

- Vou pensar no seu caso.

No dia viginte aquele homem foi no palácio

ver o resultado.

Chegou na frente do rei e disse:

- É então o que me quer.

E o rei com a mesma cara disse:

- Você vai ter que desafiar 3 coisas.

① Pegar o ovo do dragão dourado, ② tirar o dente do leão rei, ③ rancar o chifre do pônei de prata.

E ele partiu a busca dos 3 desafios.

Ele achou o dragão dourado, e foi pegar o ovo.

Ele com a esperteza dele fez um boné de palha para distrair o dragão, o dragão distraiu e ele pegou o ovo.

Partiu para o 2 desafio, e morreu com a dentada no peixe.

A polícia chegou ao meio da primeira e ela se matou, eles se combinaram no céu, e viveram felizes para sempre.

Zé Grandão invejou o homem que era diferente de todos porque tinha dentes de ouro. "Jé Grandão não resistiu e foi para casa dizendo: - Eu quero dentes de ouro! eu quero sorriso amarelo? e foi dizendo iso até chegar em casa". O personagem da história busca seu alvo incessantemente - ter dentes de ouro, sorriso amarelo - vencendo, principalmente, o discurso familiar através da persistência de opinião, firmeza de propósito e pelo poder das suas palavras. A intenção do pai de Zé Grandão está projetada na voz do dentista, ou seja, "Jé Grandão por que você quer arancar seus dentes? são tão bem cuidados".

A ruptura da previsibilidade acontece, porque o diferente prevalece no contexto em que temos que ser iguais ao que os nossos pais querem que sejamos, pois, geralmente, são eles que decidem o que é melhor para os filhos e/ou punem e/ou advertem-nos diante do escolhido. Esta escolha pelo diferente, manifestada por Zé Grandão, marca uma quebra da previsibilidade das histórias de fadas, cujo conteúdo é a transmissão de uma moral. A inveja, na história criada pela autora, adquire uma outra conotação, ou seja, positiva, em seu personagem cresce à medida que se posiciona, firmemente, naquilo que o fez invejar de outrem, também fictício. O personagem da autora persegue e consegue seu objetivo e, por ser diferente, ele torna-se feliz.

Comparativamente, "A bruxinha colorida" (TEXTO 2) revela-se uma personagem fraca, que não luta pelo que, aparentemente, deseja ser. Zé Grandão é um personagem "poderoso", pois contraria o estereótipo de ator que, geralmente, os contos de fadas carregam, ou seja, personagens construídos com alta dose de previsibilidade, fáceis de adivinhar como são e o que vão realizar.

Destacamos o TEXTO 17 para exemplificar dois movimentos de ruptura que a autora realiza no decorrer da sua narrativa.

Parece que ela sintetiza, na sua história, a impotência do sujeito diante do mundo. Apesar do esforço do príncipe em preservar a vida do amigo dragão, que se

encontrava frágil devido ao acidente com sua mãe, o dragão é traído por forças alheias à vontade do príncipe. O final do texto parece retratar um desencanto com o mundo, uma negação com a vida, portanto, quebra a previsibilidade esperada pelo leitor para com a narrativa.

O segundo movimento que ressaltamos como quebra do estado canônico refere-se ao que LUCARIELLO (1989) chama de "cenário de consciência" ou "subjetividade dos sujeitos".

LUCARIELLO (1989) utiliza a estrutura pentádica para entender a narrativa, ou seja, esta requer um conjunto de cinco elementos para se estruturar: atos - ação - intenção - cena e instrumentos. Considera que a trama ou problema inerente à narrativa emerge do desequilíbrio dessa estrutura, o qual permite que se constitua uma história. A autora argumenta que este desequilíbrio pode ser gerado quando, por exemplo, a ação falha no atingimento da intenção, ou, ainda, cenas e agentes estão em mau estado, ou ações realizadas por personagens improváveis. Um desses aspectos pode quebrar a previsibilidade dos acontecimentos/eventos encadeados na história. Ela aponta que a noção de desequilíbrio pode ser interpretada em termos de quebra ou ruptura de um estado canônico; daí, é necessário, segundo a autora, que a criança tenha tido experiências de situações regulares e convencionais (por exemplo, festa de aniversário, preparação do bolo; organização do dia escolar, hora da merenda, do recreio, etc.) que caracterizam o conhecimento de relações canônicas, já que o desequilíbrio ocorre através da ruptura dessas relações.

Outro aspecto evidenciado por LUCARIELLO (1989) refere-se ao "duplo cenário", ou seja, um mundo referente ao da ação configurada na história e, o outro, da "consciência ou da subjetividade" de quem está escrevendo a história. Este provoca o desequilíbrio pentádico ou a ruptura do estado canônico, pois rompe com o fluxo regular ou esperado dos eventos, revelando estados internos e/ou psicológicos da mente do protagonista e/ou narrador.

Em "O dragão e o príncipe" (TEXTO 17), a autora da história inicia, narrando como aconteceu a amizade entre o príncipe e o dragão e, de repente, ela entra na narrativa, externando sua percepção em relação ao dragão. Ela bem sabe que são impossíveis certas reações, como, por exemplo, o choro do dragão, mas que, na ficção, tudo é possível. **"Quando ele tinha xegado la o dragão começou a chorar é inposiveu ver um dragão chorar mas esse desta história chora..."**.

Outro exemplo que mostra o "cenário da subjetividade" pode ser encontrado no TEXTO 18 porém, com um tom diferente do anterior, ou seja, "O dragão e o príncipe".

"Ela era tão linda! tão linda de se admirar". Parece que houve aqui um jogo de posições, em que a autora deixou de ser a narradora, para incorporar um outro papel, revelando, no caso acima citado, uma admiração pessoal pela protagonista da história. Podemos interpretar como um "cenário de consciência ou subjetividade", o qual rompe com a estrutura canônica da narrativa; não podendo ser percebido como deslocado do contexto. Esta exclamação desequilibra a linearidade do texto, mas não compromete a história como um todo.

O "cenário da consciência" manifestado pela autora da história (re)vela a sua realidade psicológica, expressa sua opinião diante da "lindeza" da personagem criada por ela. Outra leitura possível deste fragmento está relacionada à sua vida familiar. Na tentativa de conhecer o "grupo pelo lado de dentro", posso afirmar que Ariel era a própria autora da história, principalmente quando ela se refere ao especial carinho do pai e a sua qualidade de ser linda. O conteúdo da narrativa apresenta-se semelhante ao mundo dos contos de fadas, onde o "cenário da consciência" é um ponto relevante a ser comentado, como sendo uma das possibilidades da leitura dos implícitos, ou seja, a escrita é um espaço em que o sujeito se (re)vela.

TEXTO 17

O Dragão e o Príncipe.

Era uma vez um dragão que era amigo de um príncipe. Os dois se conheceram quando a mãe do dragão tinha sido morta pelas duas lobos ferozes que tinham mordido a mãe do dragão. No perigo então o príncipe que tinha visto tudo, ele foi logo consolá-lo sem pensar que dragão era bom e ~~ele~~ ~~ruim~~ ~~com~~ ~~muito~~ ~~medo~~ ~~triste~~ ~~medo~~ ~~de~~ ~~tanto~~ ~~medo~~.

Quando ele tinha acabado de o dragão começou a chorar e impossíveis ver um dragão chorar mas esse desta história chora e o príncipe falou:

- Deite no meu ombro mas quando o dragão foi deitar o príncipe lembrou que ele podia pesar 1 tonelada e de repente o príncipe falou:

- Sare e o dragão se assustou e sem que ver soltou fogo na quebra boca enorme mas o príncipe que era esperto fugiu ele falou:
- Dragão está escurecendo preciso voltar porque a mãe vem comigo então o dragão falou:

= Mãe: eles não me matão como mataram a
minha mãe não eu explico tudo e você entã
vai ser muito fã eu cãfiem mim.
Mas não foi como eles cobinaram
Quando chegaram lá os guardas
chamaram o rei Laque falou:
= Mate esse dragão imediatamente
você não que se mate no, na, na, não entã
Mateu o príncipe tentou impedir mas não
conseguiu. matou o dragão e o príncipe
viveu triste para sempre.

TEXTO 18

~~Conto de fadas~~ Análise

~~Conto de fadas~~

A bela princesa

Era uma vez uma linda princesa que se chamava Ariel.

Ela morava num castelo emerso no mar e tinha um caruncho tão espesso por ela.

Ela era tão linda! Tão linda de se admirar.

Um dia quando estava passeando pela floresta encontrou um príncipe que andava a cavalo.

- Onde vai bela menina?

A menina então respondeu:

- Vou passear, não quer me acompanhar?

O príncipe respondeu:

Agora eu não tenho tempo que ir pra casa.

Depois deles se separarem apareceu uma bruxa que pegou a menina e levou-a embora.

Quando chegou em seu castelo prendeu

a no calabouço

E quando amanheceu o rei perguntou a quem:

Onde está minha filha!?

Não sei senhor sumiu, respondeu o

pequeno. Faça o favor de procurá-la, gritou o rei.

Todo mundo foi procurá-la

O príncipe o qual da timba encontrada
 estava procurando a passaporta do calabouço
 da cruz e ouviu um choro. Curioso
 desceu até lá.

Quando ele chegou lá, e puchou pela
 a mão e os dois lá se foram felizes pa-
 ra sempre.



 FIM

Na maioria dos textos, o cenário/espço é presença óbvia. Para os autores infantis, este é o lugar onde se desenvolve a história. Nas narrativas, o cenário não é constituído por descrições, esse é apenas citado e/ou situado logo no início, dando moldura para o desenrolar dos fatos.

É interessante ressaltar que os cenários vêm explícitos pela natureza da própria história, ou seja, dão atmosfera própria para o desenrolar da ação e parece que as crianças os assimilam de tal maneira que não os descrevem no decorrer das produções, supondo que os leitores, também, os conheçam. O cenário se inscreve na característica das personagens ou no tema da história. Parece claro para os autores, que bruxas, príncipes, anões e outros seres fantásticos vivem em lugares como castelos, florestas, etc.

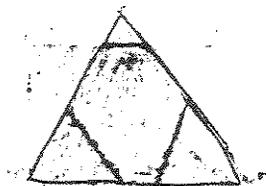
Assim, ao narrar as histórias ficcionais, os fatos, as ações, os cenários e personagens tornam-se dinâmicos e vivos dentro da cadeia de enunciados tecidos por cada sujeito/escritor.

Constatamos a influência dos refrões enfáticos para designar, ora a insistência de um desejo, ora para provocar suspense, medo, ora para dar movimento a cenas e/ou objetos, ora para significar a transformação e/ou desfeitiço de personagens. As onomatopéias são empregadas, também, para expressar barulho, movimento, atribuindo-lhes, muitas vezes, uma certa poesia nos trechos das histórias (TEXTOS 19 a 21).

TEXTO 19

Carta para a Estrela Catarina

O carteiro queria levar uma Carta para a Estrela Catarina e o carteiro não sabia a onde encontrá-lo, e encontrou um meteoro e o carteiro perguntou, o meteoro onde é a casa da Estrela Catarina, e a resposta esquerda Estrela e o carteiro entregou a carta para a Estrela Catarina. Estrela Catarina ficou feliz com a carta era da lua chamando ela para brincar no céu azul.



TEXTO 20

Era uma vez uma floresta

que não morava um
quinteto.

Ele era pequeno e cheio
amargo.

Ele era o rei desta floresta.

Mas um dia de tarde
que viajar é a floresta

ficou dos sacinha.

A

FLORESTA

ENCANTADA

ETITORA: U.F. M.G.

Durante o tempo que o
quimono estava fora
a flauta morreu só mais
esse.

No dia que o quimono
vante! Que saeto!

O quimono trabalhou

Ele teve que fazer churrasco
cozinhar terra...

2

Mas de uma maneira
Então de outra maneira
dia.

E de nunca
mais
viagem

TEXTO 21

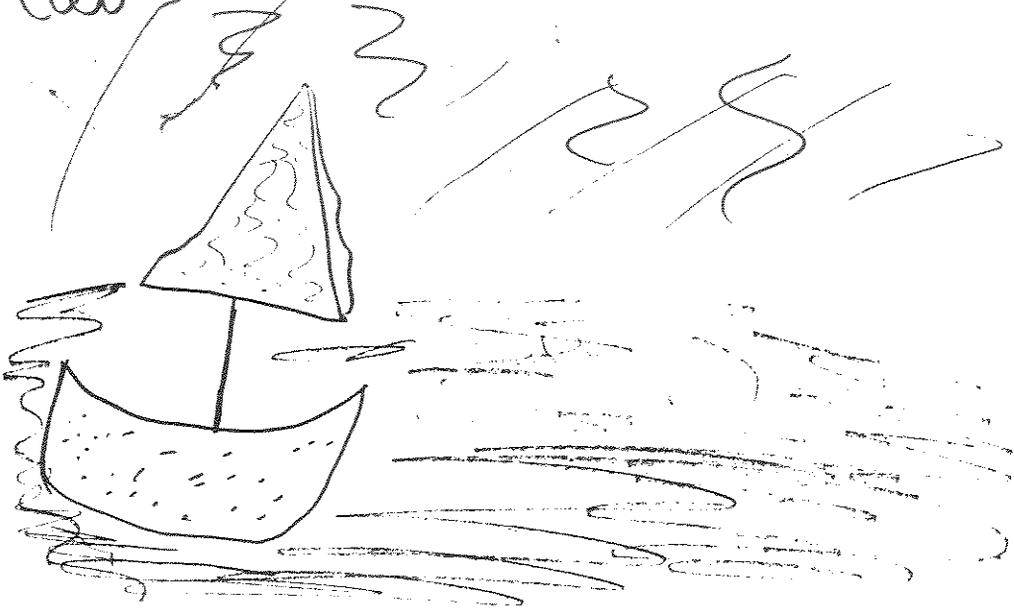
O barquinho amarelo

Era uma vez um barqui-
nho amarelo chuí... chuí...

O barquinho viajava no mar
chuí... chuí... um dia o bar-
co veio uma tempestade
e quase afundou e aí ele
ficou sem aonde ir. Deus ajudou
e o barquinho continuou
navegando chuí... chuí e eu ganhei

uma Caravela do meu pai.

Cabrum!!!!



Entre as produções escritas de histórias ficcionais, houve opção pelo (re)conto de uma fábula conhecida. Destacamos as produções de duas crianças que (re)produzem a mesma história, ou seja, a fábula "A cegonha e a raposa" (TEXTOS 22 e 23).

No TEXTO 22, destacamos a utilização da oralidade - aí - para articular o primeiro episódio - o jantar na casa da raposa - com o segundo episódio - o jantar na casa da cegonha, cuja passagem é coerentemente tecida conforme mostra o texto original. Podemos notar a tentativa da autora no fechamento do seu texto de escrever com suas próprias palavras o que entendeu da fábula, a moral que esta história tem intenção de passar para seus leitores. Tenta, também, aproximar-se da linguagem escrita presente no texto original em **"quando um dia a raposa convidou-lhe a cegonha para jantar na casa dela"**. Nota-se o uso do pronome **lhe**, característico da escrita deste tipo de texto.

Entretanto, podemos observar que a mesma fábula, (re)contada pela autora do TEXTO 23, apresenta modificações interessantes. Ela utiliza, com propriedade, o discurso direto para expressar as falas das duas personagens da fábula: a cegonha e a raposa; recorre à forma deste discurso, geralmente empregada nos contos de fadas. Finaliza sua história com a típica avaliação e/ou moral presente nestes textos, aproximando-se do provérbio que a professora/pesquisadora havia discutido quando leu a fábula em classe, ou seja, **"quem com ferro fere, com ferro será ferido"**.

TEXTO ORIGINAL



A Rapôsa e a Cegonha

Esopo

A RAPÔSA e a cegonha mantinham boas relações e pareciam ser amigas sinceras. Certo dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e, por brincadeira, botou na mesa apenas um prato raso contendo um pouco de sopa. Para ela, foi tudo muito fácil, mas a cegonha pôde apenas molhar a ponta do bico e saiu dali com muita fome.

— Sinto muito, disse a rapôsa, parece que você não gostou da sopa.

— Não pense nisto, respondeu a cegonha. Espero que, em retribuição a esta visita, você venha breve jantar comigo.

No dia seguinte, a rapôsa foi pagar a visita. Quando se sentaram à mesa, o que havia para o jantar estava contido num jarro alto, de pescoço comprido e boca estreita, no qual a rapôsa não podia introduzir o focinho. Tudo o que ela conseguiu foi lambê-la parte externa do jarro.

— Não pedirei desculpas pelo jantar, disse a cegonha.

Quem com ferro fere, com ferro será ferido.

234

O MUNDO DA CRIANÇA. HISTÓRIAS DE FADAS. RIO DE JANEIRO: DELTA S.A. 1947. VOL. 3

TEXTO 22

A Raposa e a Cegonha

A raposa e a cegonha paravam amigas amigas.

Certo dia a raposa convidou a cegonha para um jantar.

Para o jantar a raposa pôs um prato raso e um
um pedaço de raso.

A cegonha só pode molhar a ponta do bico e de
lá a cegonha saiu morrendo de fome.

— Acho que você não gostou da sopa, falou a
raposa.

— A cegonha disse: raposa você quer jantar
em minha casa?

No dia seguinte a raposa foi pagar a
visita.

x A raposa chegou lá.

x De jantar tinha um jarro com o peçoço

x longo e com boca estreita.

x A raposa só lambeu a parte exterior do

x jarro.

x "Eu não peço desculpar pelo jantar."

x Quem com ferro fere será ferido.

x

x

TEXTO 23

A raposa é a cegonha esopa

As duas pareciam ser amigas quando um dia a raposa convidou a cegonha para jantar na casa dela. Quando a cegonha chegou lá só tinha um prato de sopa raso e a cegonha só conseguiu molhar a ponta do bico no prato raso. Então a cegonha convidou a raposa para almoçar na casa dela. Quando a raposa chegou lá só tinha um jarro comprido e a raposa só conseguiu lamben a parte externa do jarro. Então a cegonha disse: Quando você me trouxer eu também te trair.

GEVA & OLSON (1983) afirmam que os leitores de nível de desempenho médio e baixo elaboram menor número de alterações quando realizam o (re)conto, sendo que seus textos são mais típicos da reprodução literal. Já os melhores leitores tendem a sintetizar seus recontos de forma a omitir o que parece redundante. A omissão ocorre quando as crianças recontam histórias para alguém que possui conhecimento partilhado sobre estas. Quando recontam para alguém que desconhece a história, tendem a detalhar mais a história. Segundo as autoras, as crianças mais hábeis têm a capacidade de ajustar seu (re)conto a uma audiência.

As autoras sabiam que suas histórias seriam lidas para a 1ª série, pois a tarefa foi explicitada antes da escrita. Pelo visto, elas distanciaram-se do texto original, evidenciando uma apreensão do conteúdo e forma da história. As autoras não se detiveram em detalhes descritos no texto original, como, por exemplo, aos aspectos relativos às características da cegonha possuidora de um longo bico; talvez, pelo fato de elas pensarem que os alunos da 1ª série, já de antemão, conhecessem as características deste animal; outra característica omitida foi o tipo de vasilha usada para o oferecimento da comida a cada personagem durante o jantar.

Nos textos de produção livre de histórias ficcionais, os sujeitos/escritores se manifestaram como narradores e os enunciados foram marcados com os verbos na terceira pessoa.

O TEXTO 24 foi construído dentro do discurso indireto ao longo de todo o enredo, ou seja, o narrador é o intermediário entre o instante da fala do personagem e o leitor, de modo que a linguagem do discurso direto é a do narrador.

Outros textos apresentaram discurso indireto e direto, sendo que o discurso direto ora era marcado pelo travessão, indicando corretamente a fala do personagem, ora faziam parte do fluxo da narrativa. Apesar de esses discursos serem sinalizados graficamente, são bem estruturados no transcurso dos acontecimentos (TEXTO 15 - TEXTO 16).

TEXTO 24

Geovanne L. S. 24/02/92/

O bichinho mágico

Um dia uma menina que chamada Raquel
ela tinha um bichinho mágico. Um dia Raquel
esperou seu pai ir trabalhar, e ela pediu o seu
bichinho para trazer uns personagens para brincar
falou os nomes branca de neve e os sete anões,
Chapeuzinho vermelho, Cinderela Rapunzel,
os três mosqueteiros, etc... Seu bichinho trouxe
o personagem que Raquel pediu. Ela brincou
rebrincou e mandou o bichinho levá-lo de volta
para os livros e na hora que o bicho estava
voltando eles os livros o pai de Raquel chegou e
viu aquele bicho que ela escondia tanto tempo
seu pai viu, ela pediu seu pai para o bichinho
ficar com ela ele deixou e todos viveram felizes
por sempre.

A autora do TEXTO 26 utiliza-se do espaço de cada linha para introduzir os turnos alternados das personagens da sua história, ao passo que o autor do TEXTO 25 usa o recurso do travessão e a intervenção do narrador para sinalizar esses turnos.

HELD (1980) lembra-nos que o adulto não inventa a partir do nada e que as criações infantis são fruto da impregnação cultural, de um estatuto imaginário, próprio do mundo das crianças.

Como foi explicitado na Parte I desta dissertação, muitas histórias foram lidas pelas e para as crianças no contexto escolar. É-nos quase impossível apontar, com precisão, quais histórias cada autor (re)utilizou para construir o seu texto.

Acreditamos poder aludir a essas histórias através de algumas marcas emergidas nas produções escritas das crianças.

Vejam algumas dessas vozes:

"Era uma vez uma bruxinha que não era má como suas amigas (...). Ela tentava fazer maldades mas não conseguia" (TEXTO 2): "Bruxinha colorida"

"Era uma vez um rei que tinha um narigão. Ele tinha um nariz grande de nascença. Ele era tão invergonhoso, que tinha vergonha de sair de seu quarto". (TEXTO 12): "O rei narigudo"

"Era uma vez uma menina muito triste chamada Alice (...) Certo dia ela encontrou uma amiguinha chamada Raquel e elas foram amigas por muito tempo". (TEXTO 15): "A alegria de Alice"

Essas histórias parecem lembrar algumas das muitas lidas por nós na sala de aula, como, por exemplo, "O rei que tinha orelhas de burro", "A bruxinha que era boa", "A mina de ouro",⁶⁰ entre outras.

⁶⁰ GUIMARÃES, Ruth. O rei que tinha orelhas de burro. In: Lendas e fábulas do Brasil. São Paulo: Cultrix, 1967; ROCHA, Ruth. A bruxinha que era boa. São Paulo: Melhoramentos, 1985. DUPRÉ, Maria José. A mina de ouro. São Paulo: Ática, 1978.

O TEXTO 27, utiliza uma mistura de materiais presentes nas narrativas modernas, como por exemplo, o vampiro Dráuzio que adora se alimentar de leite açucarado; a bruxa da história de Maria Heloísa Penteado - "Madalena pipoca"⁶¹, o sapo-rei que morava perto do palácio do rei, entre outras. O início da história nos remete à Sapomorfose⁶², livro lido pela professora/pesquisadora, por partes, na sala de aula.

Há histórias construídas com enredos inscritos no mundo moderno, como é o caso dos TEXTOS 28 e 29. Os personagens são oriundos de um estereótipo cinematográfico: como xerife, o homem que veio do Vietnã e que se chamava John Rambo. A inserção no mundo moderno pode ser observada também pela utilização de alguns materiais, como, policial, delegacia, mas cuja temática não difere dos contos de fadas: a luta pela sobrevivência.

É interessante salientar a maneira como as crianças resolvem os problemas nas suas histórias, como, por exemplo, o adultério. Como, num "passe de mágica", tudo se resolve. Príncipes são encontrados, tristezas dissipadas (TEXTOS 30 e 31).

Este é o mundo infantil, das transformações mágicas, reais/irreais. As crianças exercitam a imaginação, descobrem e constroem, pouco a pouco, suas representações sobre o mundo, utilizando-se da imaginação como trampolim para escapar dos problemas do mundo adulto e/ou das prestações de serviço, dos comportamentos, de que no seu dia-a-dia são cobrados e advertidos.

A solução tomada pelos personagens das histórias 30 e 31, quanto ao encontro da amada com outra e/ou outro, parece sinalizar as condições possíveis no mundo real, na visão da criança.

⁶¹ PENTEADO, Maria Heloísa. Madalena pipoca. São Paulo: Ática, 1990.

⁶² RONÁI, Cora. Sapomorfose ou o príncipe que coaxava. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.

TEXTO 25

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

1) Era uma vez, num Reino bem distante, morava um casal de Reis. Certo dia eles tiveram um filho muito bonito.

2) Ele cresceu e foi passear pela floresta.

Lá encontrou uma linda Camponesa, cujo seu pai avião morrido.

3) Ele chegou perto dela e disse:

4) - Onde você mora?

5) - Qual seu nome? Ela nada respondeu.

Então ele perguntou:

- Quando posso vê-la outra vez?

- Amanhã! Respondeu ela.

6) O príncipe voltou para casa iludido de paixão.

7) No dia seguinte ele convidou-a para morar no palácio. Ela aceitou rapidamente.

8) Seus pais ficaram surpresos mas consentiram. Eles casaram, tiveram um filho e viveram felizes para sempre.

TEXTO 26

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

O casamento da Princesa

Era uma vez um casal de reis que tinha uma filha chamada Sara. Ela era muito triste, sempre que sua mãe saía para ir ao lago, dizia que queria ir. Seu pai sempre queria dar uma festa. No dia da festa a princesa desceu muito cedo.

Neste dia, ela foi até o janela quis falar na barqueira Wilson. Seu pai pediu que fosse acompanhada pelo cavalheiro Wilson. Foram muito alegres. Andaram, andaram que se cansaram, já estava amanhecendo, seus pais estavam preocupadíssimos. Então eles resolveram voltar, voltaram e seus pais estavam levantados. Sara resolveu conversar com sua mãe:

Mãe, será que papai deixará eu casar com o Wilson?

Tran-se Sara por mim de novo, sei pai não sei.

Três conversas com ele sobre isso.

Sara então esperou, e esperou.

Voltei com meu pai.

-Então papai,

Ulara que deixarei. Eu também conversei
com o Wilson.

Eles se casaram. Depois do casamento du-
rão para sua de mil.

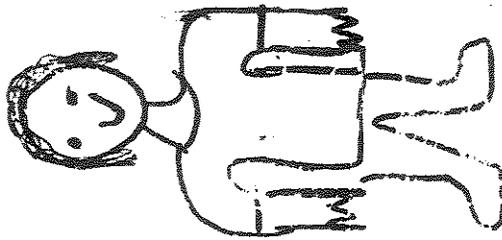
Sara desceu da escada lindíssima seu
marido estava esperando-a na escada. Seus pais mu-
ltos também esperava na escada. Eles foram por
sua de mil e ficaram felizes para sempre.

TEXTO 27

O sapo vampiro

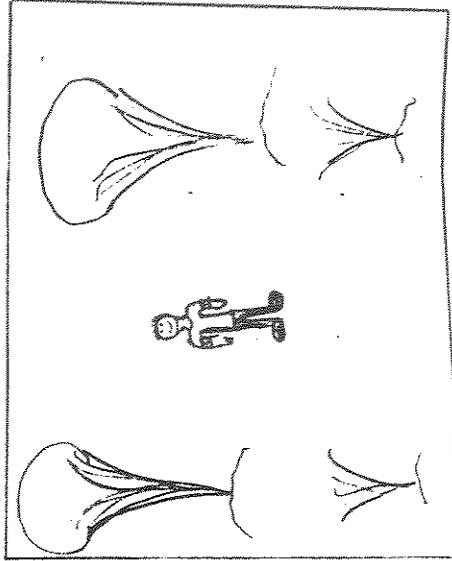
Era uma vez um sapo, que dormia numa pedra. A bruxa viu o sapo e fez um feitiço nele. O sapo virou vampiro. POF PUM e era malicioso e queria morder todo mundo. O vampiro sapo gostava de chupar sangue e ele morria quando as pessoas comiam doce. Um dia ele saiu para morder estava com fome e entrou no portão da bruxa Sapatenta. O vampiro soltou um grito muito alto que acordou a bruxa, então ele ficou agarrado, continuando na boca do palácio da Bruxa.

RAMBO



AUTORE ILUS
TRADOR:

UM DIA UM HOMEM QUE VEIO DO
VEATINAM E ELE SE CHAMAVA
JOHN RAMBO.



ELE PEGOU CARONA COM O
XERIFE DA CIDADE E O
XERIFE FALOU: 1

— VOCÊ NÃO PODE FICAR NESTA PONTE LEVANDO JOHNS ATÉ A CIDADE.

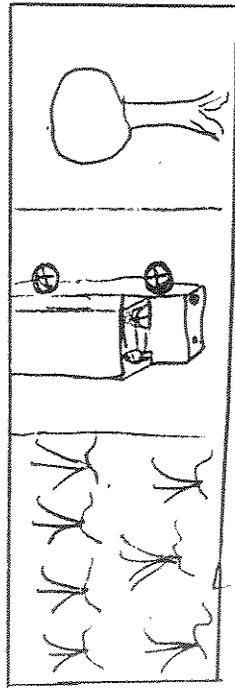
— E TAMBÉM VOCÊ NÃO É DO TIPO DE ESTA CIDADE.

E JOHN FALOU:

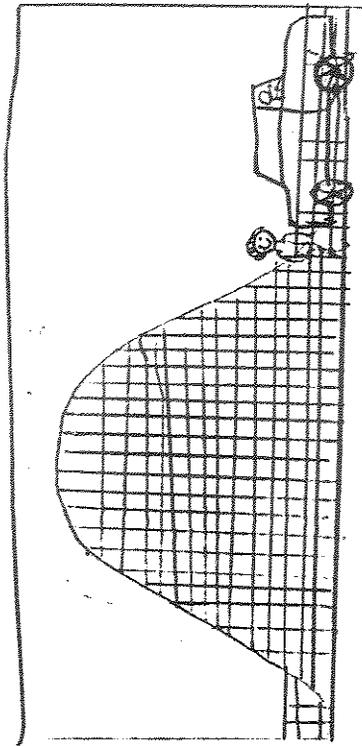
— MAS EU ESTOU COM FOME.

E O XERIFE DISSE:

— VOCÊ NÃO PODE COMER NESSE VOLTANDO DE CARRO PARA TRÁS DA CIDADE.



2



E ENTÃO O XERIFE ESTAVA

E JOHN VOLTANDO APÓS O XERIFE PAROU E FALOU:

— EU JÁ DISSE QUE VOCÊ NÃO PODE VIR PARA ESTA CIDADE.

E JOHN DISSE:

3

- EU ESTOU COM FOME.

E O XERIFE RESPONDEU:

- DE O FORA DAQUI.

E JOHN FOI PARA UMA FLORES-
TA ESCURA.

DEPOIS DE UMA SEMANA O XERIFE

FICOU COM RAIVA DE JOHN E CHA-
MOU SEUS HOMENS PARA DERROTA-
LO.

JOHN FICOU SABENDO DA NOTÍCIA
E TEVI QUE ROUBAR MUITAS ARMAS.

POR QUE ERAM MUITAS HOMENS.

ENTÃO COMEÇARAM A CAÇA.

UM VELHO POLICIAL TROUZE CAES

POLICIAIS.

DEPOIS DE DOIS DIAS DE TRABALHO

JOHN RESOLVEU FAZER UMA FUGA

ELE FALOU QUE IA ENCONTRAR TODOS
OS GUARDAS NA DELEGACIA DA CIDA-
DE.

JOHN FEZ A FUGA E SE ENTREGOU
E O XERIFE LIBEROU ELE PARA VIVER
COM SUA MULHER E SEUS FILHOS.

TEXTO 29

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

Indiana Rudi.

Era uma vez um garoto que
vivia na floresta.

Ele sempre dava um jeito de
caçar um animal mais
temido em todo o reino.

Esse menino, dizia o pai,

mal se tornava igual ao

Rodem Rudi, Indiana Bones ou
cousa parecida!

O rei por esta razão

o garoto se tornou Indiana

Rudi, ele era o rei do reino.

Enquanto isso a princesa do
reino do remador (Brasil)

tinha ganhado uma criança

que quando nasceu, a

requebração e fiação parecia

que era o Indiana Rudi.

Ele fez de tudo para encontrar a

o menino e limpar seu nome mal

a criança ia ser jogada
no rio ali perto,
Ele tinha passado no mesmo
local e conseguiu finalmente
limpar seu nome:

Escabou meu
nome na história do mundo
no livro Indígena Quilê 1

TEXTO 30

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

O Baile

Era uma vez um casal de reis que um dia resolveram ir ao baile. Chegando lá no baile o casal de reis encontrou o amigo do rei. O rei começou a conversar com ele e boicot

versando até que a esposa do rei dormiu, e o rei começou a procura-la e quando o rei encontrou a Rainha ela estava com um rapaz. Então o rei chorou que chorou e depois ficou pensando que a Rainha não gostava dele então ele procurou outra mulher. E assim o rei gostou da mulher e a mulher gostou do rei e assim eles viveram felizes para sempre.

FIM

TEXTO 31

UFMG - CENTRO PEDAGÓGICO - ESCOLA DE 1º GRAU - 2ª SÉRIE

NOME: _____

DATA: _____

A princesa Adriana

Era uma vez uma princesa que gostava muito de seu país, a princesa se chamava ^{Adriana} Adriana.

Um dia saiu para passear no jardim e lá estava um príncipe muito bonito que se chamava Alexandre, eles se olharam e se apaixonaram. Namoraram dois meses.

Até que um dia receberam se casarem então os pais da princesa ficaram muito tristes porque ela teria que jogar com seu namorado. Ao dia seguinte partiram para o Estado Unidos, chegando lá a princesa e o príncipe foram para um hotel. Dois dias depois eles se casaram, e foram para o hotel fazer a festa, de pois de muito dançarem e se divertirem foram dormir.

No outro dia a princesa resolveu passear um pouco pelo seu engenho e o príncipe dormia.

Quando a princesa contou de seu passado viu
o Alceandre com outra mulher e então ela
saio correndo pegou o anel e partiu para
sua casa. Chegou em casa e contou tudo
aos seus pais, eles ficaram super assustado
depois Adriana chorava, chorava.

Dois dias depois ela conheceu um príncipe
que muito bonito, carinhoso e alegre.

Eles se apaixonaram. O rapaz foi pedir
a mão da Adriana, o rei muito conten^{to}
te autorizou. Adriana e Alceandre
ficam muito felizes. Se casaram e viveram
felizes para sempre.

A ficção, segundo ECO (1994), tem uma função consoladora e sempre foi a função suprema do rito: "encontrar uma forma no tumulto da experiência humana" (p. 92).

Ler e escrever ficção, as histórias do faz-de-conta, significa entrar no jogo da imaginação. A partir daí, damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou que vão acontecer no mundo real - "ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdade a respeito do mundo" (ECO, 1994: 93).

Eis a escrita das crianças (re)velando algo sobre o seu mundo, seus desejos diante, talvez, de uma situação familiar, pois as crianças esperam e desejam que, por exemplo, seus pais nunca se separem.

Observamos que o conteúdo e forma dos textos produzidos pelas crianças se inscrevem no universo das histórias que fazem parte do seu mundo infantil, um verdadeiro diálogo textual. Esse diálogo remete-nos a uma interessante observação quanto às diversas histórias (re)criadas pelos sujeitos/escritores. Seus autores estabelecem ou assumem, ora explicitamente, ora implicitamente, o repertório de textos conhecidos por eles.

Podemos observar, no conjunto de produções escritas analisadas, as múltiplas vozes pertencentes ao mundo literário infantil. a inscrição do conteúdo e forma das histórias inscritas no mundo imaginário; a síntese dos diversos elementos mágicos; a junção de várias histórias, a união de materiais clássicos e contemporâneos são constituídos na relação dialógica entre os textos.

MESERANI (1994) diz que a existência de relações entre texto escrito - intertextualidade - não é nova e que a História da Literatura do século XIX afirma que o autor invade o domínio de outras obras, outras linguagens, ao mesmo tempo que se deixa penetrar por elas.

"O escritor forma e amadurece sempre a sua arte em contato com outros autores passados ou contemporâneos, alimenta-se sempre de uma tradição literária, mesmo quando inova e provoca fracturas nessa tradição." (p. 61)

Nesse sentido, a incorporação de aspectos literários, clássicos ou não, presentes nos textos infantis, é um fato essencial, principalmente porque as produções dos sujeitos aqui analisadas fazem parte de um ciclo de escolaridade em plena fase de construção do processo da escrita.

Podemos considerar "originais" as formas como as crianças (re)utilizam os "matizes dialógicos" da literatura, imprimindo nos seus textos, as marcas de sua autoria. As produções escritas constituem verdadeiro "mosaico textual", em cada trecho colorido e dinâmico se funde ao outro, dando corpo ao texto, legitimando-o como uma obra criativa, única e singular.

Os sujeitos/escritores experimentaram a linguagem através de sua inserção no mundo ficcional. Cada texto materializou-se como uma obra de criação, com a marca de seu autor.

"(...) escrever como autor é, em suma, ser criador: trabalhar o misterioso caminho das palavras, perder-se nele, mudá-lo ou conservá-lo, dar voltas, ir e vir." (OLIVEIRA, 1994: 115-120)

A primeira situação de produção escrita desencadeou um universo temático de realidade ficcional, ou seja, a presença do mágico, do insólito, do animico, tão característico do mundo imaginário das crianças do ciclo básico.

No conjunto de textos, podemos levantar temáticas relacionadas à vingança, à morte, ao diálogo possível entre seres antagônicos, a impossibilidade da prática da maldade, a questão do orgulho, do castigo, da aventura, entre outros temas presentes na ficção das

crianças. Estas unidades temáticas foram ampliadas através de um horizonte de leitura propiciado na sala de aula e/ou lugares e situações em que as crianças interagiram, como ouvintes e/ou leitoras de outras histórias.

Parece que o contato com diversas narrativas propiciadas no contexto escolar (e fora desse também) e as condições pedagógicas oferecidas para essa classe de 2ª série, possibilitaram, de certa forma, a construção de uma estrutura e de um discurso coerente nas produções escritas das crianças. As narrativas apresentam marcas bem diferenciadas da estrutura e do discurso textual, geralmente privilegiados no contexto escolar.

Podemos constatar que as narrativas construídas pelas crianças foram sendo tecidas através de um discurso coerente e coeso, dando ao texto unidade significativa global, as produções apresentaram coerência e coesão. O fio da história foi puxado pelo autor, que o laçou várias vezes e, no contínuo dessas laçadas, os pontos foram se concretizando, o enredo foi se configurando. Os pontos, ora "frouxos", ora "apertados", foram tecidos e traçados pelo autor até o final da tela, dando conteúdo e forma ao texto, conforme os exemplos apresentados no decorrer desta análise. Ou seja, os sujeitos/ escritores cujas produções escritas foram analisadas, apresentaram uma unidade temática e discursiva coerente, coesa e legível, apesar de as crianças desta turma não dominarem, com autonomia e propriedade, os recursos básicos da língua escrita.

Os textos estudados nesta dissertação apresentaram conhecimento textual, unidade temática e discursiva. O professor enquanto leitor das produções escolares de seus alunos, podem vir a assumir uma postura dialógica com tais textos, evitando olhares normatizados, pontualísticos e estereotipados que, usualmente, se estabelecem com as produções escritas das crianças, de modo geral, nas nossas escolas.

13.2 - AS HISTÓRIAS VIVIDAS: A ESCRITA ENQUANTO REVELAÇÃO

**“Debaixo de minha escrita há (...) alguém calado que grita”.
(AFFONSO ROMANO)**

Neste bloco de textos que se refere as histórias de fato acontecidas, não pretendo realizar um estudo profundo sobre a gênese dos medos infantis. Ao contrário, a proposta que se abre na leitura das produções escritas, cuja temática foi o medo, é dialogar com tais produções, explicitando aspectos relacionados ao conteúdo e forma.

Os medos manifestados pelas crianças, através de seus textos, são típicos do mundo infantil, ou seja, medo de fantasmas, monstros, vampiros, cemitérios; medo da morte, de animais, de ladrões; medos relacionados a determinados brinquedos, como, por exemplo, andar de trem-fantasma, de montanha-russa, entre outros.

Parece óbvio, para o adulto, o conhecimento dos medos que povoam o mundo das crianças. Entretanto, muitas vezes, não damos conta de lidar com eles, porque alguns dos medos infantis continuam sendo, ainda, o "medo" do próprio adulto, como por exemplo, a questão da morte, da separação, etc.

É comum os pais em situações em que as crianças manifestam seus medos, acolhê-las, protegê-las. As noites chuvosas e relampejantes, por exemplo, convidam as crianças a irem para a cama de seus pais, acalmando seus fantasmas, o seu medo. A atitude de acolhimento reforçará, cada vez mais, este medo caso não haja uma atitude dos pais em trabalhar com o fantasma das noites chuvosas, ou seja, conversar com as crianças sobre o relâmpago, o trovão e o porquê tais coisas lhes provoca medo.

Nossa atitude em relação aos medos que as crianças manifestam deveria ser de encorajá-las para que possam enfrentar o desafio, a fim de vencê-lo.

Conforme afirma HELD (1980: 89):

"Há sempre lobos em torno de nós... Não é protegendo as crianças, mas, pelo contrário, expondo-as progressivamente à vida, é que vamos fazer delas adultos equilibrados."

As crianças, de modo geral, gostam de ouvir e de ler histórias que lhes causam um pouco de medo, que carregam a marca das personagens terríveis e/ou aterrorizantes como lobos, dragões, fantasmas, vampiros, entre outros. Elas têm medo, quando vão ao parque de diversões, de determinados brinquedos, como, por exemplo, do trem-fantasma, montanha-russa, castelo do terror, mas, ao mesmo tempo, querem passar pela experiência de andar nesses brinquedos.

As motivações de tais desejos manifestados são complexas e difíceis de esclarecer; no entanto, revelam reais necessidades.

HELD (1980) escreve a esse respeito:

"Há medos deliciosos que a criança procura porque são tranquilizantes. Assim como a brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, cura a criança do medo físico, e assim como algumas formas do cômico vão dissipar sua angústia diante da autoridade, assim também, por semelhante método catártico, os contos a curam da angústia mais complexa e mais difícil de ser definida (...)." (p. 98)

Neste sentido, encontramos projetados, materializados em forma de ficção, os medos, obsessões, angústias. Os contos de fadas, por exemplo, através de suas histórias, revelam, segundo a psicanálise, o mundo interno/afetivo das crianças, fornecendo matéria-prima valiosa para a solução de seus conflitos e, conseqüentemente, para a formação da personalidade. O "brincar", ocupação favorita da infância, constitui ocasião oportuna para que as crianças possam exprimir determinados medos e para tentar livrar-se deles. Isso porque,

"ao brincar toda criança (...) cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade." (FREUD, 1976: 147)

Assim, no jogo simbólico que realiza constantemente, a criança evidencia múltiplas emoções, entre elas, o medo, relacionando-as com objetos e situações visíveis e tangíveis do seu mundo real. A "irrealidade" do mundo imaginativo infantil traduz a sua realidade através da consolidação, a concretude das suas brincadeiras.

Sabemos, pelos psicólogos e psicanalistas⁶³, que as crianças têm intensa necessidade de mitos, símbolos, de situações imaginárias compensadoras para superar as dificuldades transitórias, a fim de atingir o equilíbrio real-imaginário, peculiar de cada uma.

Nós, professores, podemos contribuir para esse equilíbrio necessário a todo ser humano, particularmente das crianças, promovendo, na medida do possível, no espaço pedagógico, a manifestação deste imaginário por intermédio das múltiplas formas - através das brincadeiras, escrita, desenho, pintura, dança, teatro, etc.

Nesse sentido, estou considerando as produções escritas deste bloco de análise como manifestações oriundas da realidade dos sujeitos, tendo em vista o encaminhamento proposto pela tarefa.

Parece que a relação entre o medo e aquilo que o suscita não é de modo algum arbitrário. O TEXTO 32 parece revelar que o medo foi apreendido pela criança através das representações do discurso familiar. "**Quando eu tinha 3 anos eu tinha medo do boi da cara preta e minha mãe cantava a música e eu dormia...**".

Esta cantiga de ninar que fez tantas crianças pequeninas adormecerem, parece ter amedrontado a autora do texto, pois ela expressa ter tido medo deste boi da cara preta. Que representações a mãe fazia deste boi para acalantar a criança?

⁶³ PAVONI, Amarilis. Os contos e os mitos no ensino: Uma abordagem junguiana. São Paulo: EPU, 1985.

FRANZ, M.L.V., A interpretação dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Encontramos, na sabedoria popular, músicas, brincadeiras, parlendas que apelam para o sentimento infantil. Os adultos (re)utilizam tais materiais para conseguir das crianças comportamentos desejados, que, através das configurações realizadas por eles próprios, amedrontam e/ou ameaçam as crianças.

“Nana neném / que a cuca vem pegar / mamãe foi pra roça / papai foi trabalhar”. (FOLCLORE POPULAR)

TEXTO 31

Boi da cara preta

Quando eu tinha 3 anos eu tinha medo do boi da cara preta, e minha mãe cantava musica e eu dormia logo com medo do boi me pegar.

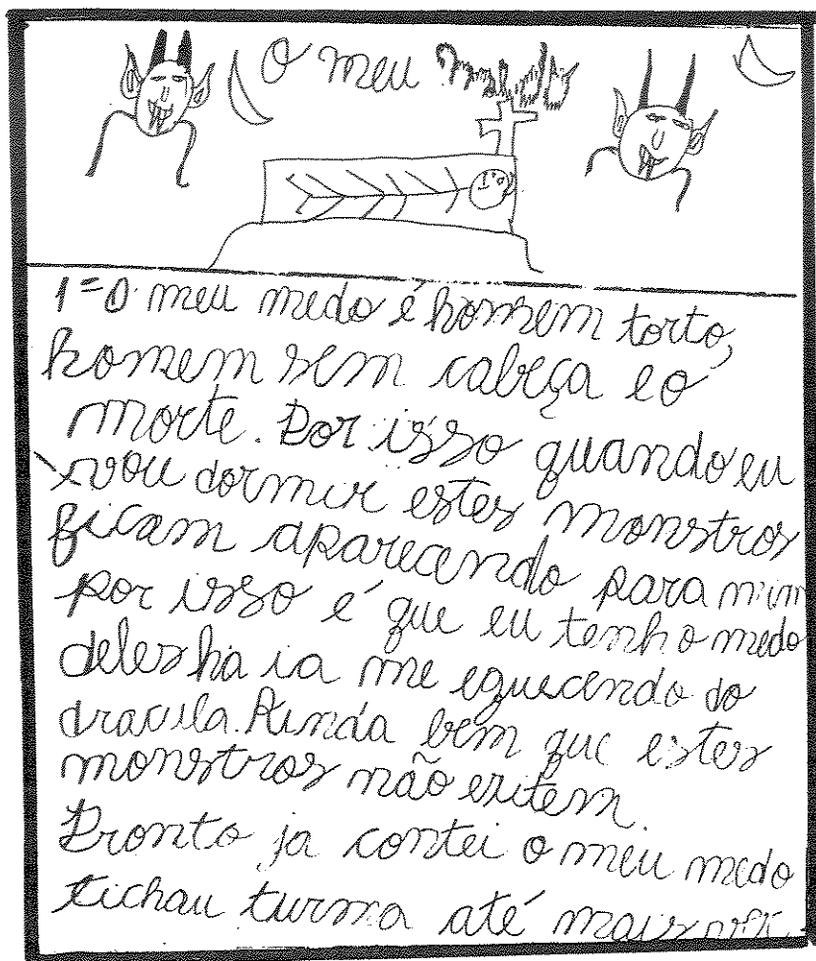


Boi..Boi..da cara preta
Pega essa menina que tem medo de
Cavata

Os TEXTOS 32 e 33⁶⁴ (re)velam, explicitamente, a "presença" ilusória de almas, vozes fantasmagóricas à noite, principalmente quando as crianças estão na cama e, provavelmente, sozinhas no quarto, na hora de dormir.

Por que elas têm tanto receio destes "seres"? Frutos da imaginação, da cultura universal, são representações e manifestações populares de tempos remotos e que ainda prevalecem nos discursos familiares, escolares. O autor do TEXTO 33 explicita que "um dia eu falei palavrão e à noite eu vi um tantão de alma em volta da minha cama".

TEXTO 32



1 = O meu medo é homem torto, homem sem cabeça e morte. Por isso quando eu vou dormir estes monstros ficam aparecendo para mim por isso é que eu tenho o medo deles há ia me esquecendo do dracula. Ainda bem que estes monstros não existem. Pronto já contei o meu medo tchau turma até mais tarde.

⁶⁴ O aluno refere-se à listagem que fizemos em conjunto sobre "os nossos medos". Os desenhos que representavam esses medos, realizados pelos alunos, foram colocados no mural da sala de aula.

TEXTO 33

O medo do FANTASMA

em

Eu que tenho medo de tudo que eu escrevi no outro papel e tenho muito medo também de fantasma por causa que eles aparecem a noite e eles também fazem medo. Um dia eu falei palavras e a noite eu vi um tumbão de alma em volta da minha cama e aí eu acordei a minha mãe e eu falei para ela tudo que aconteceu.



Parece que há uma crença ligada ao "bom comportamento" e que, geralmente, é enfatizada no convívio familiar. O "peso" do que é dito, a força da palavra dos pais - você deve agir assim se não ...

Aqui, abro um parêntese para me referir a FREUD(1976), em "O homem dos lobos". Neste sonho, o paciente de Freud cita que sua irmã mais velha costumava apouquentá-lo segurando um livro de contos de fadas, cuja figura era a de um lobo prestes a atacar. A ilustração era utilizada sob qualquer pretexto para que o menino ficasse aterrorizado e começasse a gritar.

Coisa semelhante acontece em casa e na escola com as crianças, ou seja, pais, irmãos mais velhos, professores, para conseguir um comportamento desejado das crianças em relação às normas sociais, educação, etc., costumam amedrontá-las e/ou ameaçá-las.

A produção escrita 34 apresenta um ponto interessante, que merece ser ressaltado. Parece que o medo de andar no trem fantasma foi gerado "porque meu pai é minha mãe falava que tinha fantasma e o fantasma ia me pegar". O medo de andar no brinquedo foi dito pelos pais mas não foi manifestado pela criança explicitamente. Os próprios pais o levaram para "enfrentar" o desafio: "um dia minha mãe me colocou e me levou para o trem fantasma". Ele diz ainda: "eu vi que era mentira". Muitas vezes os pais instigam o medo no imaginário infantil; pelo que parece, o autor não se intimidou porque "hoje quando eu vou para o parque, o primeiro brinquedo é o trem fantasma".

No parque de diversões, as crianças manifestaram medo de andar na rodagigante, castelo do terror, e, principalmente, no trem-fantasma. Pelos textos, fica explícito que as crianças querem andar nestes brinquedos, apesar do "medo" que vão sentir, da súbita sensação que estes podem provocar-lhes. Alguns alunos descrevem suas reações quando entraram no trem-fantasma.

TEXTO 34

Medo de andar de trem fantasma
Eu tinha medo de andar de
trem fantasma porque meu
pai e minha mãe falava
que tinha fantasma e o fantasma
ia me pegar. Um dia minha
mãe me colocou e me levou
para o trem fantasma. Eu .

ampli e eu por que era mentira.
E hoje quando eu vou para
o parque o primeiro brinquedo
é o trem fantasma.

"Quando o carrinho começou a andar fechei os olhos depressa e tampei os ouvidos" (TEXTO 35).

"Gritei coragem quando entrei minhas pernas começaram a tremer, eu fechei os olhos..." (TEXTO 36)

"Então eu abracei meu irmão e (...) nos fechamos os olhos (...)" (TEXTO 37).

Pelo exposto nos textos, a reação das crianças é de subtrair-se, encolher-se diante da circunstância que lhes está causando medo, "fechar os olhos" para não enxergar o real/imaginário.

É possível constatar a figura "redentora" da mãe sendo chamada, ou seja, ela está presente no movimento e tensão dos medos manifestados pelas crianças. Vejamos alguns fragmentos:

"(...) Batendo o queixo eu falei com minha mãe (...) Mãe nunca mais quero voltar aqui". (TEXTO 7)

"(...) e ai eu acordei a minha mãe e eu falei para ela tudo que aconteceu" (TEXTO 33).

"(...) eu critei MANHÊ..." (TEXTO 36)

"(...) e eu comecei a gritar:

- Maaaaãe!! Paaai!! Mas não adiantava" (TEXTO 37).

A mãe representa, sem dúvida, o apoio ou o suporte ao qual a criança se agarra nas situações difíceis, conflituosas da sua existência. Nas produções acima referidas, a mãe foi este refúgio. Outra pessoa, entretanto, que esteja afetivamente ligada à criança pode vir a ser este suporte afetivo.

TEXTO 35

"Trem fantasma"

Um dos meus medos até hoje é andar de trem fantasma.

Fui ao parque e meu pai me con-
venceu a andar. No carrinho

foi eu, meu pai e meu primo.

Quando o carrinho começou a andar fechei os olhos depressa e tampei os ouvidos. Alivi os olhos um pouco, mas de medo ao ver uma parede cheia de cardinares.

Nunca mais ando neste negó-
cio!

FIM

TEXTO 36

|| O meu medo ||

Um dia quando eu tinha 6 anos eu fui no parque de mangueiras com o meu pai e eu entrei no castelo do terror mais eu tinha muito medo mas eu gabei coragem quando eu entre minhas pernas começaram a tremer

eu fechei os olhos na ora
que eu abrir os olhos eu
critei ~~em~~ ^{em} ~~mãos~~ ^{mãos} quando
eu vi a quel vampiro
saindo e entrando no
calleão.

Uma hora tinha uma
bruxa com uma varrora
nas mãos quando eu sai
do castelo eu me sente
um alívio.

TEXTO 37

O medinho medão

Um dia quando eu,
meu pai e meu irmão
fomos ao parque de
diversões, o primeiro
brinquedo que eu e meu
irmão queríamos ir, foi
o Trem fantasma.

Meu pai comprou o in-

grego, ele diz-se que eu não
queria ir, então eu e meu
irmão fomos sozinhos.

Deitamos no banco e
o carrinho começou a
andar, de repente tudo se
escurceu o carrinho co-
meçou a abanar e apa-
receu várias corvoas
e eu comecei a gritar:

Mããã!!! Paãã!!!

Mas não adiantava.
Então eu abracei o meu
irmão e ele morrendo de
medo abraçou e nos fecha-
mos os olhos e esperamos
o carinho parar quan-
do ele parou eu e meu
irmão abraçamos a
mamãe e o papai.
Batendo o queixo eu fa-
lei com minha mãe:

Mãe nunca mais
quero voltar aqui!

Então fomos em bora
e nunca mais voltei
lá.

Parece que, para algumas crianças, o desafio de andar no brinquedo fez com que aprendessem a "lição".

Ou ainda: "Hoje quando eu vou para o parque, o primeiro brinquedo é o trem fantasma. (TEXTO 34)

"Nunca mais ando nesse negócio!" (TEXTO 35).

"Quando eu sai do castelo eu mi senti um alívio" (TEXTO 36).

"Então fomos embora e nunca mais voutei lá" (TEXTO 37)

Destacamos no conjunto de TEXTOS 35, 36 e 37, pois tais produções apresentam características próprias do arcabouço narrativo dos contos de fadas. Os textos evidenciam marcas típicas das superestruturas conforme VAN DIJK e KINTSCH (1983): orientação/complicação/resolução e/ou avaliação. As produções são escritas na primeira pessoa do discurso e são articuladas segundo o arcabouço narrativo. Nestas produções, a categoria da orientação é tecida de passagem pelos autores, sendo que na complicação, categoria, em que as ações se concretizam, há um detalhamento, uma maior explicitação dos fatos e das ações ocorridas. Observamos que a categoria da avaliação tanto nas histórias ficcionais como nas vividas, está presente ora explícita, ora implícita e parece não fazer parte da intenção de comunicação das crianças. No caso da história de fato vivida, podemos nos referir à avaliação e/ou moral através do dito pelos seus autores, ou seja, "nunca mais ando nesse negócio" (TEXTO 35); "Então fomos em bora e nunca mais voutei lá" (TEXTO 37); "E Hoje quando eu vou para o parque o primeiro brinquedo e o trem fantasma" (TEXTO 34); "(...) quando eu sai do castelo eu mí sente um alívio" (TEXTO 36).

Parece haver uma concentração do medo em torno de fantasmas, monstros, vampiros, lobisomens, etc., personagens fantásticos do mundo imaginário infantil. O TEXTO 8 retrata a invasão da fantasia através do ouvido ou do fato vivido. O invisível torna-se, às

vezes, visível para as crianças, neste mundo cheio da imaginação inquieta. Estes seres põem à prova a segurança das crianças através do que lêem e ouvem.

TEXTO 38

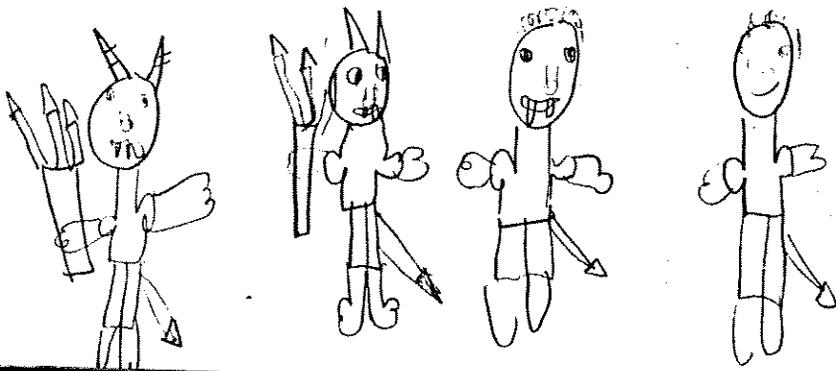
Meu medo é de cemeterio!

Eu tenho medo de cemeterio,
 uma noite eu meu irmão e minha mãe
 a fomos no cemeterio e meu irmão
 sentou num túmulo ele até deitou
 a gente ficou andando eu fiquei
 sempre agarrado na minha
 mãe a gente ficou umas duas horas.



TEXTO 39

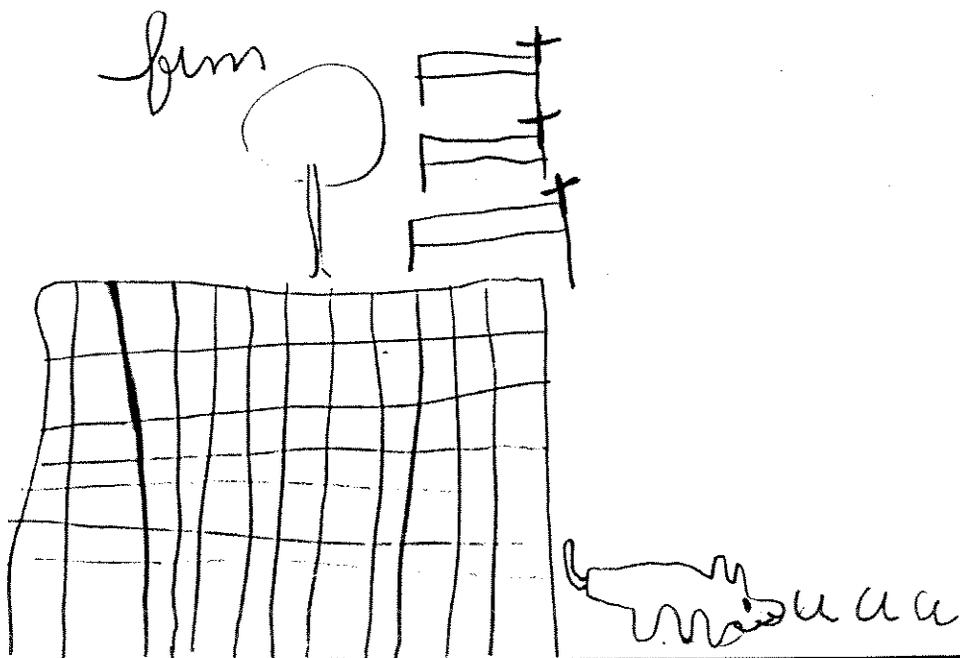
O meu medo é de cemitério
 eu tenho medo de cemitério lá dentro
 do cemitério tem muito mostro tem
 vampiros tem lobisome tem muita
 terror porque tem muito maudoso
 para matar a gente eu tenho medo
 de ratanas porque ele faz amizade
 com a gente.



TEXTO 40

Quando eu vi um cemitério!

Um dia eu passei perto de um cemitério
 eu vi U u u u u u, Era um cachorro e
 depois cheguei perto do portão e vi um
 túmulo com uma cruz encima do
 túmulo. E tinha uma árvore sem
 folha e tinha uma igreja dentro
 do cemitério para fazer flores.
 Quando uma pessoa morre e faz
 flores.



Algumas crianças assumem diretamente, através do seu discurso, o medo destes "seres", como, por exemplo, o TEXTO 39; outros, assumem indiretamente, como o TEXTO 40 que descreve o arrepiante de um cemitério. O autor do texto referido não diz explicitamente que o seu medo é de cemitério. O título "**Quando Eu vi um cemitério!**" parece manifestar a expressão desse medo. Outros ainda manifestam medo de fantasmas e ladrões com uma "aparente" vergonha. No TEXTO 41, o "outro" é citado no seu discurso como tendo medo de fantasma, mas parece que esse é o seu medo latente.

A autora do TEXTO 42 começa narrando sobre a chegada de um ladrão na casa de sua tia. Ela, ao invés de falar do seu medo em relação ao ladrão inoportuno, relata o medo da empregada. Não estaria, a autora, transpondo para Dedé as emoções que sentiu quando viu o ladrão?

No TEXTO 43, o autor afirma, explicitamente, o seu medo de ladrões pela frase "**esijo que tranquem a casa!**". Os ladrões sempre suscitaram o horror e a reprovação dos adultos e representam as inquietações do mundo real-imaginário das crianças. São violadores da segurança do lar, personagens que furtam e fazem desaparecer suas vítimas.

TEXTO 41

Pedro

O meu medo

Eu tenho medo de fantasma.
 E também algumas pessoas da
 minha classe devem ter.

Tem um colega na minha
 classe que tem medo, ele se chama
 Bruno, eu fiquei sabendo que 3
 colegas meus tem medo de Extra
 terrestre, eu também tenho me-
 do de Extra Terrestre, mas só
 de nos enguando.



TEXTO 42

O Ladrão

Um dia eu fui a casa de minha tia. Chegando-lá fui brincar com minhas primas depois fomos nadar.

Nós divertimos muito e quando estava na hora de ir embora apareceu um ladrão!

Todos correram de medo de medo a dede que era a empregada que estava chegando da casa dela viu e chamou a polícia pelo telefone, mas ele fugiu a tempo.

O ladrão era alto tinha uma roupa preta e um capuz na cabeça.

A empregada ficou um dia de cama por causa do susto que levou quando viu o ladrão.

FIM

TEXTO 43

"Ladros em casa!"

Eu moro de medo
de ladrão.

É horrível chegar um la-
drão em casa porque
ele rouba tudo, pode
me pegar ou até matar.
Por isso esijo que tranquem

a casa

FIM

Encontramos, no repertório dos textos, medos ligados a animais selvagens como cobra, tigre e animal doméstico como o cachorro. Segundo a psicanálise, o mundo animal fornece uma vasta fonte de símbolos que exprimem, em particular, temores e desejos.

Esta constante do medo em relação aos bichos, retratada nos textos, parece prejudicar as crianças de diversos modos, privando-as principalmente de brincar. É o que evidencia os TEXTOS 44 a 47.

Pelo que parece, o autor do TEXTO 47 enfatiza o medo do tigre comparando-o ao urso e, ainda, ilustra o seu medo pelo animal gritando: "Socorro!". Geralmente, os animais de grande porte são temidos, pela maioria das crianças, pois rasgam, esfaqueiam, mordem, esmagam e devoram, causando-lhes um medo ainda maior em relação às representações da destruição.

O mar - elemento natural - é colocado para a autora do TEXTO 48 como algo que lhe causa temor. Quando ela tinha 5 anos, e mesmo ainda hoje, com 8 anos, o mar lhe é estranho porque, sendo desconhecido, provoca-lhe medo - o medo de se afogar, de morrer, desaparecer.

O mar é um dos elementos do mundo natural em que não confiamos e o medo dele advém da natureza complexa que possui. Segundo ZLOTOWICZ (1976), o mar apresenta uma polaridade na sua constituição, ou seja, as crianças sentem curiosidade em conhecê-lo e, ao mesmo tempo, temor pela sua extensão e complexidade - atração e repulsa, forças antagônicas, que se interrelacionam e se completam na existência humana.

O TEXTO 49 apresenta emoções antagônicas provocadas pela ida à montanha-russa, ou seja, o medo e o prazer de estar andando neste brinquedo - o calafrio delicioso. Podemos identificar essa emoção nos seguintes fragmentos: "(...) É gostoso subir lá e ruim quando ele desce(...)". Ou ainda, "(...) O que eu mais queria era da montanha russa eu pedi com meu pai pra ir com migo. Eu tinha medo de subir lá (...)".

TEXTO 44

O meu MEDO

O meu MEDO é quando eu tenho
numa mata se eu pisar numa cobra
se ela me vai picar eu tenho que ficar um
mês na cama.



TEXTO 45

Meu medo é:

Um dia eu e meus pais fomos a casa de meus tios. Chegando lá o cachorro de meu tio pulou em mim e me jogou no chão.

O meu tio tirou o cachorro.

Os afadinhos saíram de cima de mim pegando meu chinelo e jogou-o ao outro lado da porta eu peguei o chinelo.

Quando eu estava andando mais adiante com meu chinelo, ele pulou em mim dinovs.

Eu fiquei apavorada e morri de medo.



TEXTO 46

"título"

Meu medo foi:

Um dia eu e meu primo fomos pegar manga na casa do vizinho. Como eu não sabia subir lá meu primo pegou uma corda e me prendeu nela. Quando a gente estava descendo eu caí no lote e o barulho acordou o cachorro, eu fiquei apavorado! O meu primo falou que ia jogar a corda para mim.

Quando eu sai daí lá eu falei assim:

— Ci não face você eu não sei onde eu estava agora!

TEXTO 47

O meu medo é de altura. Quando eu subo na uma árvore, mas alto, alto mesmo, então eu fico com medo de cair. Mas quando é pra descer eu fico com mais medo ainda. É por isso que eu tenho medo de altura, é porque eu não gosto de descer.

Eu também tenho medo de tigre.

Porque ele não é igual ao urso.

O urso só ataca quando está com fome e com medo. O tigre não ele ataca de todo jeito.



TEXTO 48

Medo de
Mar

Eu quando estava com 1 ano até 5 anos eu tinha medo de mar rebel porque?

Porque quando eu ia no mar a onda era alta e ela batia no meu olho. Eu morria de medo!

E agora eu tenho medo é da onda alta porque eu tenho medo de afogar.

É esse meu medo?



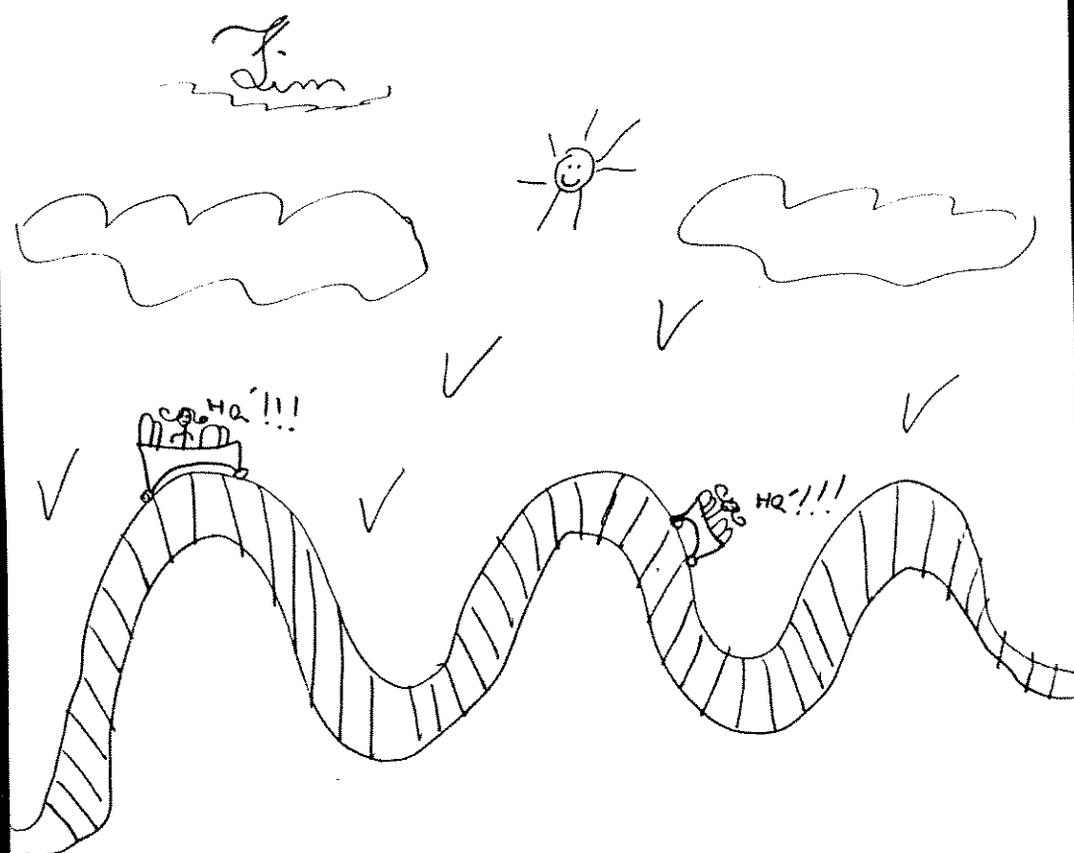
TEXTO 49

Da montanha suessa

Um dia, eu e meus pais e meus irmãos fomos ao Play Center. Lá tinha muitos brinquedos: canica-se, carrinho, montanha suessa, sick's, roda gigante etc.

O que eu mais queria era da montanha suessa e pedi com meu pai pra ir com amigo. Eu tinha medo de subir lá. O carrinho tem uma coisa de ferro que prende a gente. É gostoso subir lá e sair quando ele desce correndo o pau quase abrir. Eu saí da montanha suessa esquisita e quase vomitei. Eu não

quero mais ir da oncomentanha
suessa e o meu vimaõ foi três vezes
com o amigo dele Eloi.



Alguns psicólogos, citados neste estudo, sugerem que o enfrentamento da situação que assusta e/ou provoca medo pode constituir, para a criança, um meio de livrar-se de certos medos, ou melhor, um meio de transformar as representações do imaginário/real.

"(...) os medos, quando aparecem, são geralmente superados para familiarização progressiva (...) contudo, certas crianças levam muito tempo para perder o medo, por exemplo, do mar." (ZLOTOWICZ, 1976: 70)

Os TEXTOS 50 e 51 revelam o medo de morrer. A morte, de modo geral, é tema bastante complexo de ser entendido. Geralmente é pouco discutido (ou quase nunca) nas escolas e ambientes familiares, devido à complexidade de entendimento, às crenças subjacentes e à sua aceitação pelo adulto, assumindo contornos e rostos variados. Pela colocação do TEXTO 51, o medo do autor é de não mais poder fazer as coisas que, ainda, julga ter direito como criança: **"solta pipa, andar de bicicleta, comer muito, encontrar com meu pai..."**

A morte para o autor do TEXTO 20 aparece com a expressão: **"E me esqueci e dai pulei na piscina Eu quase afoguei mas minha irmã mi salvou"**. Na atitude de ajudar o avô, o autor não mede as conseqüências, o que é bem típico e natural das crianças pequenas.

No TEXTO 52, podemos perceber novamente os "fantasmas" típicos que assustam as crianças desta faixa infantil. É plausível dizer, ainda, que os irmãos mais velhos, os quais parecem ter um certo "poder", estão sempre aprontando e testando seus irmãos mais novos. Segundo ZLOTOWICZ (1976), estas situações provocam um prazer positivo e duplo a um só tempo em quem os arquiteta. Tal comportamento **"afirma sua superioridade sobre o outro e, talvez mais secretamente, o de experimentar seu poder sobre si mesmo"** (p. 136).

As vozes das crianças, através de suas escritas, revelaram representações do seu mundo interno, ou a lógica própria do seu mundo infantil. Suas vozes falam dos seus medos, de seus conflitos, das suas angústias.

Acreditamos que seja possível realizar, no contexto escolar, uma leitura possível dos textos das crianças, no sentido de (re)dimensionar o foco de análise das produções construídas, a fim de auxiliar as crianças na elaboração das possíveis soluções dos seus conflitos internos.

A tentativa de entendimento desse conteúdo que revela, em síntese, o comportamento humano, possibilitará, aos agentes pedagógicos, uma maior compreensão e apreensão do real/imaginário infantil. E isso contribuirá para um progressivo crescimento afetivo na constituição do sujeito.

TEXTO 50

O medo
 Lá na casa do meu
 tio tem uma piscina.
 Eu estava lá e meu
 tio também está lá.
 Os olhos do meu tio caio
 na piscina e eu fui tentar
 pegar os olhos.

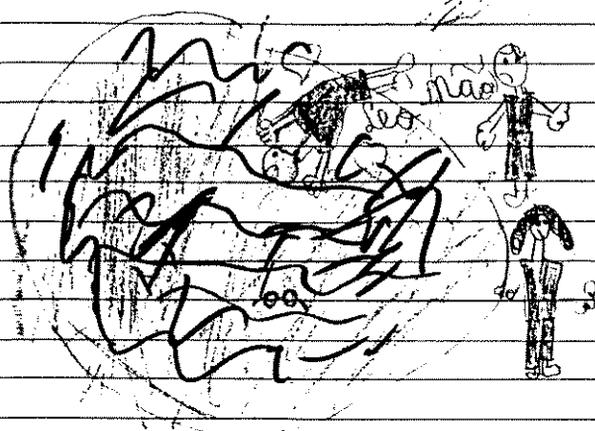
mas eu não sabia nadar.

Eu esqueci e daí eu puli na

área e eu quase afoguei

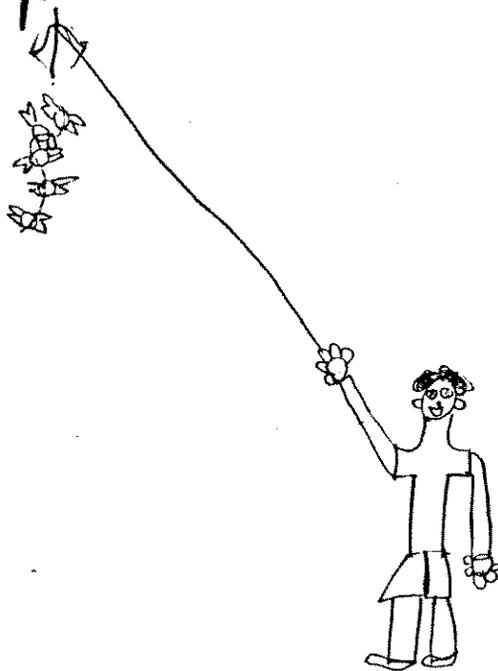
mas minha irmã me salvou.

Essa é o meu medo.



TEXTO 51

O meu medo
é tenho medo de crescer. Porque
eu não vou poder brincar como
- sair com meus amigos tomar
sorvete e mei soltar pipa e ficar
com o meu pai.



TEXTO 52

Um irmão

que da

substos

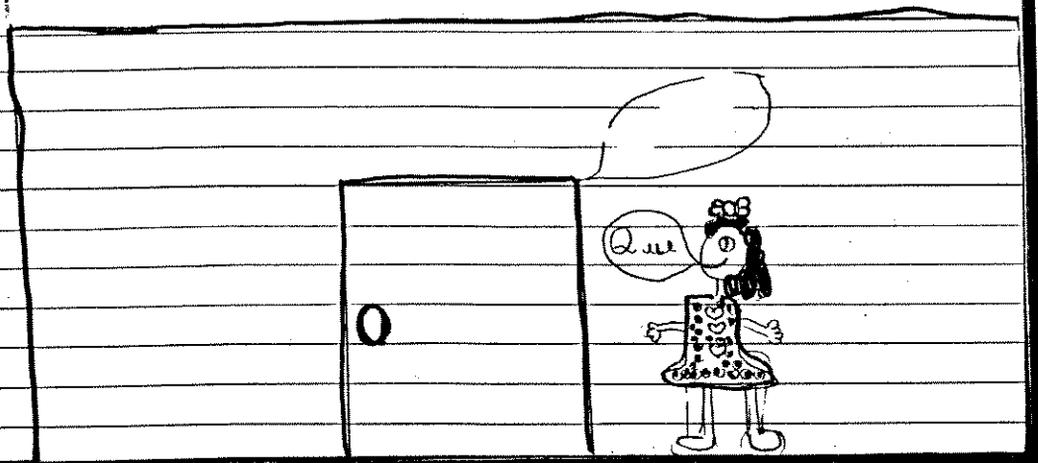
Um dia meu irmão Emil
me chamou para ver televisão
no quarto dele...

Quando eu entrei no quar-
to dele tomei o maior susto!

O quarto estava todo assudador
cheio de mascaras de mestros
& fantasia tambem.

Meu irmão chegou perto de mim
tambem estava fantasiado de
papirus!

Aquela noite foi arpiante



CONCLUSÃO

CHEGANDO À CASA DA VOVÓ

" (...) Demorou, para dar com a vovó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

- 'Quem é?'

- 'Sou eu...' - e Fita-Verde descansou a voz. - 'Sou sua linda netinha, com cêsto e pote, com a fita verde no cabelo, que a mamãe mandou'.

Vai, a avó, difícil, disse: 'Puxa o ferrôlho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençõe'.

Fita-Verde assim fêz, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: - 'Depõe o pote e o cêsto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo'.

Mas, agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

- 'Vovòzinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!'

- 'É porque não vou poder nunca mais te abraçar, minha neta...' - a avó murmurou.

- 'Vovòzinha, mas que lábios, aí, tão arroxeados!'

- 'É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...' - a avó suspirou.

- 'Vovòzinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?'

- 'É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha...' - a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fôsse ter juízo pela primeira vez.

Gritou: - 'Vovòzinha, eu tenho medo do Lôbo!...'

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo." (ROSA, J.G. Fita-Verde no Cabelo - nova velha estória. In: Ave Palavra. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p.72-73)

Valeu a experiência? Deu certo? Essas perguntas me foram feitas algumas vezes por pessoas que, de uma forma ou de outra, estiveram ligadas à minha experiência. E não posso deixar de dizer que também me fiz as mesmas indagações. E elas trazem outras: que critérios definiriam se uma experiência valeu ou não? Para quem? Eu diria que uma experiência vale na medida em que aprendemos com ela. Na proporção em que ela é um passo na construção de alguma coisa que tem valor.

O que foi orientação de valor, na minha experiência, foi a tentativa de construir uma prática pedagógica voltada para a formação do sujeito/leitor iniciante e a tentativa de criar condições concretas de leitura e de escrita significativas e reais para as crianças no contexto escolar. Contrapondo o que, infelizmente, constitui a prática escolar de alfabetização, ou seja, a reprodução de textos sem configuração textual, descontextualizados, divorciados do conteúdo existencial da grande maioria das crianças deste ciclo de escolaridade.

Considerando a leitura/escrita como presença indispensável na vida das pessoas, avalio esta experiência como muito positiva para as crianças, pois tiveram no ano de 1992, a oportunidade de se lançarem como leitores e escritores, sem medos, receios ou culpa. Por outro lado, essa experiência significou, para mim, uma lição simples e grande: o quanto este trabalho é difícil! É laborioso porque envolve um conflito entre o novo/velho, cômodo/trabalhoso, dinâmico/inerte, persistente/resistente e, sobretudo, a sala de aula/escola. Conviver com "nossas metades pedagógicas" é um processo que leva tempo, que é construído aos poucos, errando e acertando, acertando e errando.

Nem tudo aconteceu como nos contos de fadas - como por encanto! Eu não tinha a varinha de condão! As dúvidas, contradições, conflitos e questionamentos oriundos desta prática povoavam a sala de aula. Muitas poções "mágicas" foram misturadas, algumas até transformaram os alunos, ora em príncipes, ora em sapos; a professora, ora em fada, ora

em bruxa. Os pais das princesas e príncipes ficaram ora (in)satisfeitos, ora contrariados, ora extasiados diante das transformações de seus filhos.

Assim, retomando, avalio essa experiência como uma contribuição, ainda que modesta, para os professores alfabetizadores, no sentido de auxiliá-los a delinear contornos na sua prática pedagógica no ensino leitura/escrita.

A pesquisa, que foi sistematizada através desta dissertação, não teve por objetivo levantar hipóteses, tampouco comprová-las. Antes, propunha relatar a experiência docente no ensino de leitura/escrita na 2ª série do Ensino Fundamental, evidenciando as condições pedagógicas de leitura propiciadas para essa turma. Nesse sentido, o relato dessa prática apresentou o resultado de um trabalho construído ao longo do ano de 1992.

Podemos dizer que as atividades desenvolvidas na sala, como a Hora do Conto, a Biblioteca de Classe e, por extensão a Biblioteca Escolar e o contato das crianças com as diversas leituras, fora do contexto escolar, possibilitaram ao aprendiz da escrita o conhecimento de uma diversidade de configurações textuais, de experiências únicas de fruição e estética, assim como, ensinaram ao sujeito/escritor a construção uma estrutura e de um discurso coerente e coeso.

As narrativas infantis analisadas nesta dissertação, apresentaram marcas bem diferenciadas da estrutura e dos discursos que, geralmente, são privilegiados no contexto escolar, ou seja, textos desprovidos de configuração textual, isentos de significado, cuja linguagem não apresenta intenção comunicativa, consistência e unidade. Escrever neste contexto é reproduzir textos amorfos, ilógicos e descontextualizados.

Podemos constatar que as narrativas construídas pelas crianças foram sendo tecidas através de um discurso coerente e coeso, dando ao texto unidade significativa global. O fio da história foi puxado pelos autores, que o laçaram várias vezes e o enredo foi se configurando. Os pontos, ora “frouxos”, ora “apertados”, foram tecidos e traçados pelos autores até o final da tela, dando conteúdo e forma ao texto, conforme os exemplos

apresentados. Os sujeitos/escritores, apesar de não dominarem, com autonomia e propriedade, os recursos básicos da língua escrita, apresentaram conhecimento textual, unidade temática e discursiva.

Retornando as questões que nortearam o diálogo estabelecido com os textos infantis: o que as crianças (re)velam no seu discurso escrito? Do que falam os seus textos? As crianças (re)velam nas produções a forma do próprio gênero discursivo? Como essas produções respondem às condições criadas na sala de aula? De que maneira os textos lidos por elas e para elas estão presentes nas suas produções escritas?

As crianças revelaram conhecimento textual legítimo nas suas produções escritas, ou seja, as histórias ficcionais e as vividas foram tecidas, fio por fio, pelos seus autores, de forma coerente e coesa, evidenciando o gênero narrativo característico das histórias lidas e/ou ouvidas no contexto escolar e fora deste. As produções revelaram, por um lado, as marcas típicas dos contos de fadas, como a (re)utilização da expressão de abertura das histórias - “era uma vez”, a (re)criação de personagens oriundos do fantástico como dragões, bruxas, fadas, princesas, etc, a inscrição de temas que abordam comportamento da vida humana, como a sobrevivência, amizade, vingança, etc. Portanto, as crianças reagiram às condições pedagógicas na escola, ora tomando “emprestados” os aspectos acima mencionados e/ou transformando-os, ora (re)construindo a estrutura, o arcabouço narrativo típico destas histórias, ora rompendo com a previsibilidade de que tais histórias se revestem, ou seja, “quebrando” com as expectativas do leitor em relação ao conhecimento do conteúdo/forma dos contos de fadas.

Por outro lado, as escritas das crianças revelaram as vozes do seu mundo real/imaginário, ora conflituoso, ora fantasmagórico, ora desejante e a sua afirmação como sujeito que escreve, que se compromete com o seu produto escrito.

E ASSIM...

**ACABOU A HISTÓRIA,
ENTROU POR UMA PORTA
SAIU POR OUTRA
E QUEM QUISER
QUE CONTE OUTRA.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil - gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAKHTIN, Michael. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.248-293.
- BARTHES, Roland. S/Z. Lisboa: Edições Setenta, 1980.
- _____. Escrever a leitura. In: Os rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 27-38.
- BEDRAN, Maria Therezinha S. A leitura na escola de 1º grau: gerando o desprazer do texto. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988.(Dissertação, Mestrado)
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985..
- BONAVENTURE, Jette. O que conta o conto? São Paulo: Paulinas, 1992.

CALIL, Eduardo. Que sentido se dá à leitura quando se pretende ensinar a ler? Leitura: Teoria e Prática, Campinas: ALB Mercado Aberto, ano 13, n. 24, dez. 1994. p. 98-106.

CARRAHER, Terezinha N. (org.). Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 42, p. 79-86, ago. 1982.

CATTANI, M.I., AGUIAR, V.T. de. Leitura no 1º grau: a proposta de currículos. In: Leitura em crise na escola, as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 23-26.

CHARTIER, Roger. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1994.

CHOMSKY, N. Linguagem e perspectiva. Petrópolis: Vozes, 1971.

COELHO, Nelly N. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1991.

_____ - Literatura infantil: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Maria Antonieta A. Leitura recreativa. In: Soares, Magda B. et alii. Ensiando comunicação em Língua Portuguesa: Sugestões metodológicas (5ª à 8ª série). Rio de Janeiro: UFMG, 1979. p. 72-81.

DANTAS, Heloysa, PRADO, Elisabeth. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, Maria Amélia, MARQUES, Maria Luiza (org.). Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-111.

DARNTON, Robert. O grande massacre dos gatos. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.

DIJK, T.A. Van, KINTSCH, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O nome da rosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

EGAN, K. Literacy and the oral foundations of education. Harvard Educational Review, v.15, 4:445-72, november, 1987.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

FIAD, Raquel S. A escrita na escola e na sociedade. Estudos Lingüísticos XXI Seminários do GEC II. Jaú. Anais, 1992.

FLORES, Onici Claro et alii. Língua e literatura: teoria e prática. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

FRANZ, Marie L. V. A interpretação dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achianné, 1981.

FREITAG, Bárbara. Os contos de fadas na sala de aula. In: Jornal da alfabetizadora. PUC. Porto Alegre: Kuarup, n. 13, 1991. p. 17-19.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e seus devaneios. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, Vol. IX, 1976. p.

_____. Lembranças encobridoras. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, Vol. III, 1976. p. 333-354.

_____. O sonho e a cena primária. In: Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, Vol. XVII, 1976. p. 45-46.

FROMM, Eric. A linguagem esquecida: uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GERALDI, Wanderley. A constituição do sujeito leitor. Módulo I: Fundamentos de Estudos de Linguagem. Curso de Atualização para Professores de Língua Portuguesa de 2º grau. Campinas: IEL, 1993.

_____. Leitura e escrita - um processo sempre em desenvolvimento. Revista Dois Pontos, Belo Horizonte, v. 2, n. 16, p. 71-75, primavera 1993.

GERALDI, Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- GERALDI, Wanderley. Prática de texto na sala de aula. In: O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 77-88.
- GERALDI, Wanderley. SALEK, Raquel F. O aprendizado que vem da própria vida do aluno. Revista Nova Escola, São Paulo, ano IX, n. 78, set. 1994.
- GEVA, E., OLSON, D. Children's story - retelling. First language 4, 1983. (Part 2, n. 11).
- GIGLIO, Z.G. A utilização pedagógica do maravilhoso. Revista do NEP, São Paulo: UNICAMP, p. 65-82, 1993.
- GÓES, Lúcia Pimentel. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira, 1973.
- GOODMAN, K. El proceso de lectura: consideraciones através de las lenguas y del desarrollo. In: FERRERO & PALACIO. Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. Mexico: Siglo Ventino, 1982.
- HELD, Jacqueline. O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus Editorial, 1980.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I.G.V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1993.

- LEAL, Leiva de F. V. A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1991. (Dissertação, Mestrado)
- LUCARIELLO, J. Canonicity and consciousness in child narrative. In: BRITTON, N.K., PELLEGRINI, A.D. Narrative thought and narrative language. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1990.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L.S. LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone (USP), 1988.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. Em sobressaltos. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1991. (Tese, Doutorado).
- MANDLER, J.M., JOHNSON, N.S. Remembrance of things passed: story structure and recall. Cognitive Psychology, n. 9, p. 111-151, 1977.
- MARTINCOWSKI, Terezinha M. A constituição temática de textos infantis: examinando aspectos da relação escritor/leitor. São Paulo: FaE/UNICAMP, 1995. (Tese, Doutorado)
- MENEZES, Adélia B. O poder da palavra. Folha de São Paulo, 29/jan./1988.
- MENGA, L., ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MERKEL, Johannes, RICHTER, Dieter. A função da fantasia dos contos de fadas na educação burguesa. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 95-101, 1985.

MESERANI, Samir C. O intertexto escolar. São Paulo: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. (Tese, Doutorado)

MUTH, K. Denise. El texto narrativo - estratégias para su comprensión. Buenos Aires: Aique, 1989.

OLIVEIRA, Luís C. de. Uma literauta em busca de um autor. In: PAULINO, G. WALTY, Ivete. Literatura na escola. Belo Horizonte: Lê, 1994. p.115-120.

ORLANDI, E. A produção da leitura e suas condições. In: Leitura: Teoria e Prática. Ano 2, n. 1, abril, p.20-25, 1987.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

PAVONI, Amarilis. Os contos e os mitos no ensino: uma abordagem junguiana. São Paulo: EPU, 1989.

PENIN, Sônia Teresinha de S. Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência. Revista da Associação Nacional de Educação ANDE, ano 9, n. 15, p. 5-10, 1991.

_____. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PERES, Ana Maria C. Repensando os contos de fadas. Ensaios de Semiótica, Belo Horizonte: FaLe/UFMG, n. 18, p. 24-37, 1987.

PERRONI, Maria Cecília. Colagens e combinações no desenvolvimento do discurso narrativo. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n. 5, p. 5-26, 1993.

PERRONI, Maria Cecília. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERROTI, Edmir. A biblioteca ainda é um privilégio. Revista Nova Escola, São Paulo: Abril Cultural, ano II, n. 18, dez. 1987.

_____. A leitura confinada. Cadernos CEVEC, n. 4, p. 31-34, 1988.

PISTRAK, Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRADO, Guilherme do V.T. Da busca de ser professor - encontros e desencontros. São Paulo: FaE/UNICAMP, 1992. (Dissertação, Mestrado)

RIBEIRO, L. C. BREGUNCI, Maria das Graças. Interação em sala de aula: Questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro. A leitura no contexto escolar. Idéias, São Paulo: FDE, n. 5, p. 63-75, 1990.

_____. O bibliotecário e a análise dos problemas de leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Lillian L.M. da. Mudar o ensino de língua portuguesa: uma proposta que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. São Paulo: FaE/UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado)

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B., GÓES, Maria Cecília R. de (org.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esforço de análise. Cadernos CEDES, n. 24, São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda B. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Novas perspectivas do ensino da Língua Portuguesa no 1º grau. In: Série Idéias. A didática e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, n. 5, p. 115-127, 1991.

SOUZA, Solange J. Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1994.

SOUZA, Yolanda de Castro, SILVA, Helen de Castro. Os contos de fadas: uma realidade ou uma lembrança? Anais da ANPEd, Caxambu, 1993.

TASCA, Maria. Suportes lingüísticos para a alfabetização. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TODOROV, T. Análise estrutural da narrativa. São Paulo: Perspectivas, 1969.

VÁLIO, Else B.M. Leitura: as oportunidades na escola. Leitura: Teoria e Prática, Campinas: ALB Mercado Aberto, n. 22, p. 51-56, dez. 1993.

VOLUBUEF, Karin. Um estudo do conto de fadas. Revista de Letras, São Paulo: UNESP, v. 33, p. 99-114, 1993.

ZACCUR, Edwiges G. dos S. Conta outra vez: A construção da competência narrativa da criança. Anais da 16ª Reunião Anual da ANPEDE: Caxambu, p. 1993.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil da escola. São Paulo: Global, 1982.

ZILBERMAN, R., CADERMATORI, Lígia. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. (Ensaio 2). São Paulo: Ática, 1987.

ZLOTOWICZ, Michael. Os medos infantis. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ANEXOS

ANEXO 1

Burra Pampolinha

Não posso ir a sua festa, porque
tenho outra festa no mesmo dia.

A festa é da Maria.

Maria ligou pra mim na sexta -
feira e eu recebi seu bilhete hoje.

Assinado:

Pampolinha

Não ir lá porque tenho
festa. E outra festa na sexta.

A dela chegou na sexta.

ANEXO 2

Como fazer pipocaio!

Material:

papel de seda

bambu

cola

tesoura

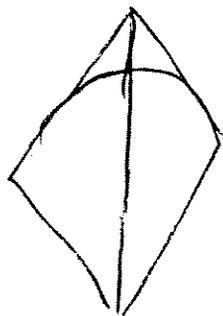
linha

plástico

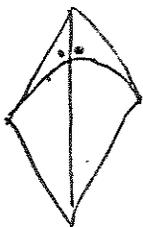
como fazer

corte o papel de seda em forma de quadrado.

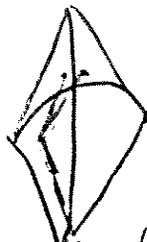
Depois de cortar a seda pegue o bambu e corte 2 varetas e coloque uma em pé e outra envergada em cima da vareta reta.



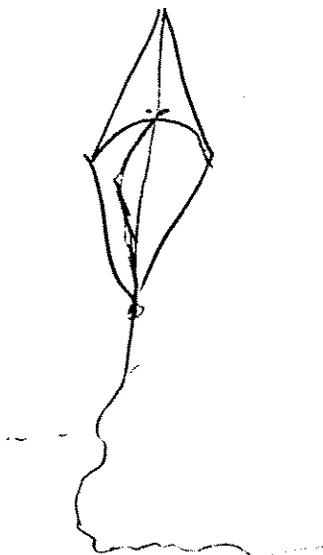
Depois fixe dois laços como está no desenho abaixo:



pegue a linha e corte um pedaço dela e coloque igual no desenho:



Depois pegue um pedaço de linha e coloque no papagaio igual no desenho abaixo:



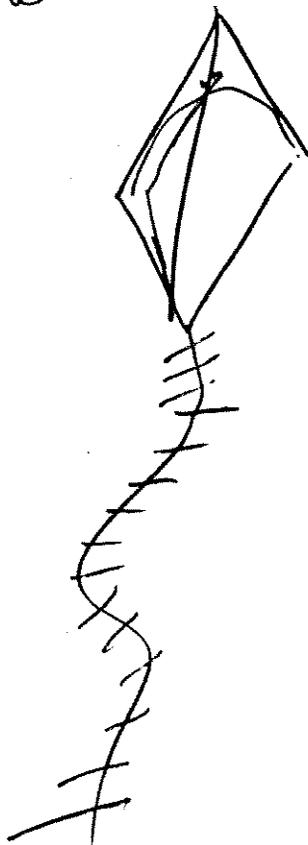
Depois de colocar a linha pegue o plástico e enrola e depois corte igual no desenho:



Depois desenrole os pedacinhos de plástico e amarre na linha igual no desenho:

Depois coloque a linha na barbeta e vá para um lugar que não há fios. Tessa um abego para ir com você para figurar o papão e mande ele voltar você para a linha e comece a soltar.

tem que ter ariz-
to.

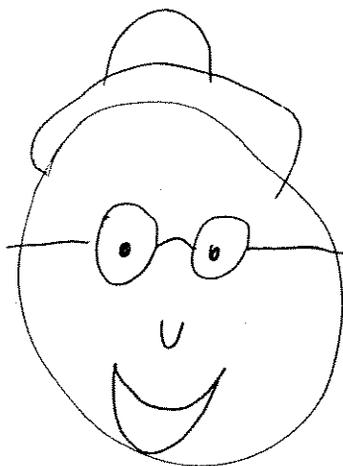


ANEXO 3

TUCABOVOÓ E GUTO

AUTORA

EDITORA LÁLELI



TUÇA, VOVÓ É GUTO

VOVÓ SAIU DE CASA.

E FOI NA CIDADE.

EVIU A LOJA DE BRINQUEDO.

VOVÓ COMPROU BOLA E BO-
NECA.

VOVÓ FOI PRA CASA DOS
NETOS.

OLÁ, TUÇA! OLÁ GUTO!

VOVÓ DEU OS PACOTES.

— E UMA BOLA! — DISSE

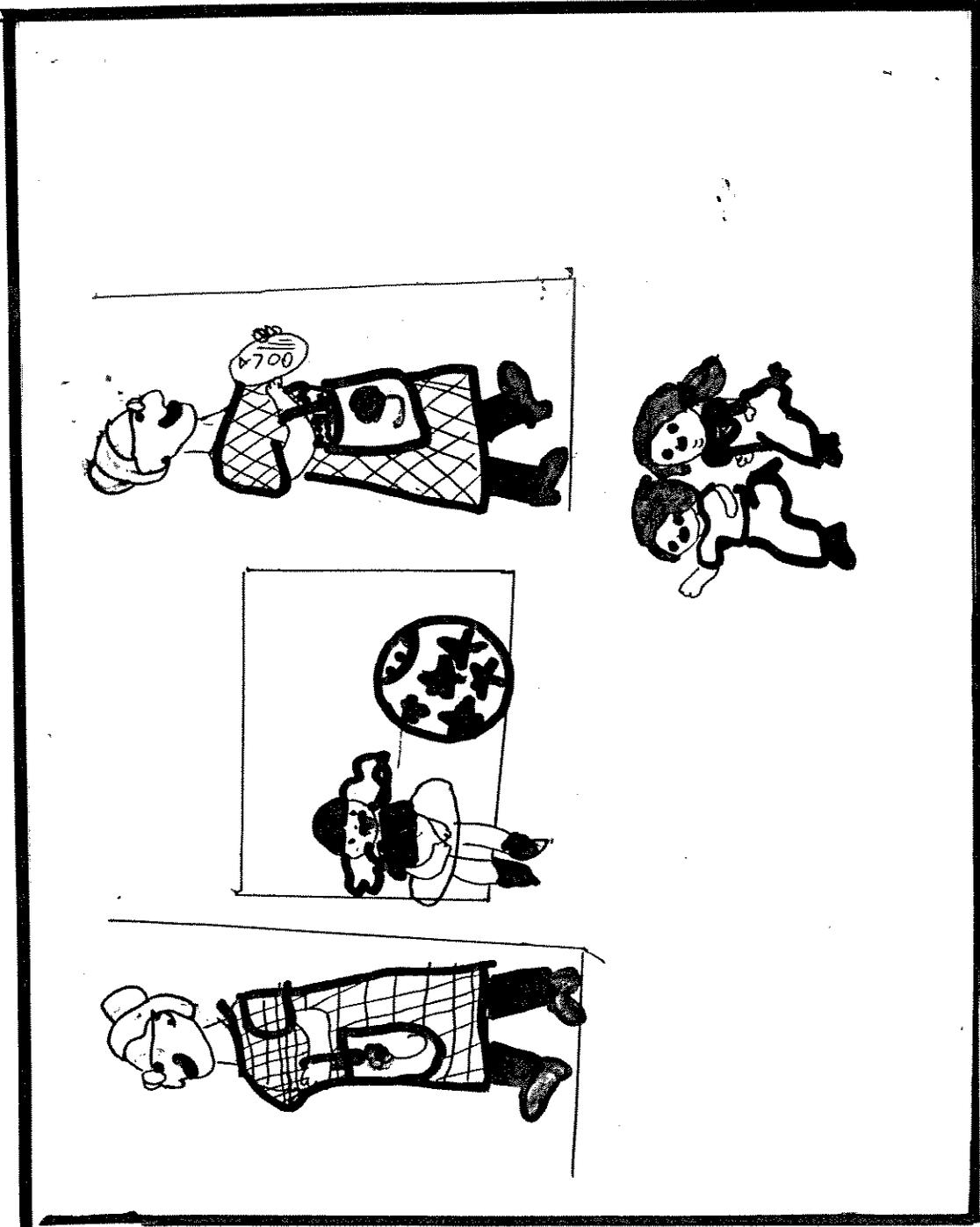
GUTO.

— E UMA BONACA — DISSE

TUCA.

VOVÓ FICOU FELIZ!

PORQUE SEUS NETOS GOS-
TARAM DA SURPRESA.



ANEXO 4



E do que eu tinha mais
medo era aprender a dirigir
uma vassoura.