



1290003410



FI

1CC/UNICAMP M46715

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

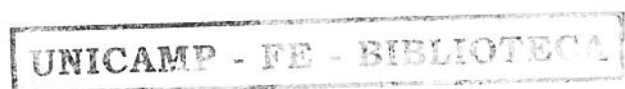
GISELE SILVEIRA MEDEIROS

O Batalhão das Letras –
de Mário Quintana, modos de ler de crianças em
fase de alfabetização.

97620809

CAMPINAS

2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GISELE SILVEIRA MEDEIROS

O Batalhão das Letras –
de Mário Quintana, modos de ler de crianças em
fase de alfabetização.

Trabalho de Conclusão de Curso
(TCC) apresentado como exigência
parcial para a conclusão do curso
de Pedagogia da Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob
orientação da Profa. Dra. Norma
Sandra de Almeida Ferreira.

CAMPINAS

2007



UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TCC/UNICAMP	
M467b	
V.....	EA
TOMBO.....	3420
PROC.....	129/08
Q.....	D: X
PREÇO.....	11,00
DATA.....	29/02/08
Nº CPD.....	426721

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M467b Medeiros, Gisele Silveira.
O batalhão das letras – de Mário Quintana, modos de ler de crianças em fase de alfabetização / Gisele Silveira Medeiros. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Norma Sandra de Almeida Ferreira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Leitura. 2. Interação. 3. Literatura infante - juvenil. I. Ferreira, Norma Sandra de Almeida. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-685/BFE

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me auxiliar, dar forças e colocar em meu caminho todas as pessoas que participaram desta trajetória;

Ao apoio dispensado por meus pais durante esta caminhada, principalmente minha mãe por sempre escutar e participar das minhas dúvidas procurando me auxiliar e me acalmar quando me senti desnorteada;

A paciência e auxílio constantes vindos de meu irmão Vitor durante toda a faculdade, mas principalmente na realização deste trabalho;

As minhas grandes amigas que também compartilharam de minha angústia durante todo o processo de realização da pesquisa, assim como, de minha satisfação ao concluí-la, além de serem de extrema importância nos quatro anos do curso;

A minha orientadora por sua colaboração e esclarecimento de idéias;

As crianças participantes da pesquisa por seu desprendimento e colaboração, assim como, as professoras e vice-diretora da escola que permitiram a realização do projeto;

A todos que de alguma forma contribuíram para minha formação durante esse período tão marcante, para mim, que foi a faculdade.

Resumo

Este trabalho procura compreender e analisar as interações construídas entre crianças, em fase de alfabetização, e a obra literária "*O Batalhão das Letras*" de Mário Quintana.

Como as crianças respondem e constroem sentidos, quando são provocadas a falar, livremente, sobre suas impressões e apreciações de uma obra literária, sem seguir a um determinado roteiro de estudo ou perguntas pré-elaboradas sobre compreensão do texto, foram as questões levantadas por este trabalho.

Para a realização desta pesquisa observamos diferentes ações e percepções de crianças, em dois grupos - alunos não-alfabetizados e alfabetizados - e investigamos até que ponto a escolarização poderia interferir ou não em seus modos de leitura e de apreciação da obra literária.

Palavras-chave: leitura, interação, literatura infanto-juvenil.

Sumário

Introdução	05
1. A literatura infantil e seu surgimento	08
1.1. Contexto histórico brasileiro.....	15
2. Panorama histórico da publicação de obras infantis.....	23
3. Biografias – Mário Quintana e Eva Furnari.....	29
4. Metodologia de Trabalho.....	40
5. Análise de dados.....	48
5.1. Percepções sobre a capa.....	48
5.2. Os livros nas mãos das crianças.....	51
5.2.1. A leitura e suas relações com outras histórias....	52
5.2.2. A leitura realizada pelo outro.....	57
5.2.3. Afetividade e leitura.....	60
5.3 Os sentidos às ilustrações.....	61
5.4. Os modos de censuras.....	65
5.5. Desenhos.....	69
Conclusão	74
Bibliografia	78
Anexos:	
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	97
Anexo 3.....	114

Introdução

A área de literatura infantil sempre foi algo que me chamou a atenção, devido, principalmente, as suas proporções e influências sobre a formação do indivíduo, pois acredito que, principalmente, o gosto pela leitura é constituído desde a infância através dos livros com os quais se têm contato, algo que acaba por influenciar na formação do adulto leitor. Outro fator relevante é que desenvolvo um trabalho específico com crianças de 1^a. a 4^a. séries do ensino fundamental.

Este trabalho se dá na biblioteca de uma escola da rede municipal de Campinas, na qual atuo promovendo atividades de incentivo à leitura. Uma vez por semana todas as turmas visitam o local para realizarem a troca dos livros emprestados, além de participar de um momento de ouvir histórias ou realizar atividades complementares, como pesquisa para trabalhos escolares.

Sabendo que gostaria de desenvolver um trabalho mais aprofundado neste campo de estudo, procurei professores que já trabalhassem com tal temática dentro da Faculdade de Educação da UNICAMP. Em uma das minhas conversas com a Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida, que acabou por se tornar a orientadora deste projeto, conheci o livro *O Batalhão das Letras* de Mário Quintana.

O autor, nesta obra, apresenta cada letra do alfabeto através de poemas e, de certa forma, brincando com o formato/ desenho ou com o som de cada letra. Destaca também palavras que sejam escritas inicialmente, com a mesma letra que no momento é descrita, como por exemplo, B de bola, C de cachorro, etc. Trata-se de um livro para crianças em fase de alfabetização, onde estas conhecem todo o abecedário e ainda podem fazer relações com possíveis palavras de serem escritas com as letras apresentadas.

Encantei-me com o livro e, desta forma, resolvi utilizá-lo em meu estudo, procurando apresentá-lo para crianças que estivessem em fase de alfabetização (público alvo) e observando com se relacionavam com o mesmo. Porém, estar em fase de alfabetização é uma faixa, relativamente, ampla de pesquisa, a qual percebi que seria necessário reduzir para melhor compreender os dados adquiridos, da onde foram formados pequenos grupos de trabalho.

Percebi também que *O Batalhão das Letras* não é uma obra de grande circulação no ambiente escolar, o que até poderia acontecer devido sua conotação de “ensinar algo”. Fator que deveria ser considerado na pesquisa, pois seria uma obra que as crianças participantes estariam vendo pela primeira vez.

Defini, por fim, que gostaria de observar e procurar compreender como as crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas interagem com um livro de pouca circulação no meio escolar e se há diferenças entre as interações estabelecidas por crianças dos diferentes níveis de alfabetização.

Desta forma, o trabalho desenvolvido foi dividido em alguns capítulos para uma melhor compreensão do processo e análise dos dados. Primeiramente, houve o levantamento de como surgiu e se estabeleceu a literatura e, posteriormente, a literatura infantil em meio à população. Quem eram as pessoas que realmente tinham acesso aos livros, quando as crianças passaram a ter acesso as obras literárias e quais eram as produções ditas para o público infantil, eram algumas das questões de trabalho.

Em seguida, no segundo capítulo, procuramos levantar, cronologicamente, a relação das principais obras infantis publicadas. Quais as primeiras obras infantis a serem publicadas e quais se seguiram dentro deste processo? Este panorama procura demonstrar como ocorreu a publicação e ampliação do mercado editorial especificamente para o público infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos uma breve biografia sobre o autor de nosso livro destaque – Mário Quintana – e também sobre a ilustradora da décima reimpressão da obra, a qual utilizamos no trabalho, Eva Furnari. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada durante a pesquisa: as escolhas, a organização, o local, as atividades, enfim, todos os pontos necessários para compreender como se deu o processo.

No quinto capítulo realizamos a análise dos dados obtidos durante a pesquisa, onde estão colocadas as reações nas diferentes etapas da pesquisa através das falas e, ao final, dos desenhos dos dois grupos de crianças participantes. Este capítulo possui alguns tópicos para um melhor entendimento do estudo como um todo.

Por fim, finalizamos o trabalho com uma conclusão baseada nos resultados obtidos e anteriormente analisados, a qual procura responder as questões colocadas inicialmente neste estudo.

Capítulo 1:

A literatura infantil e seu surgimento.

Antes do século XIX a população de leitores, mesmo nas grandes cidades européias, era ínfima. Mas acompanhando a difusão da educação primária, principalmente nos grandes centros, esse público leitor se expande, como consequência da alfabetização em massa da população ocidental. Neste contexto os índices de alfabetizados nas cidades da Europa e nos campos eram bem distintos, devido diversos fatores, como por exemplo, o início da escolarização em massa se dar nos centros urbanos.

Essas mudanças, no entanto, se iniciam antes deste período. O século XVIII, na Europa, foi marcado por diversos movimentos, sendo que, o mais proeminente deles, a industrialização. Como sabemos, tal revolução provoca grandes modificações: o êxodo rural de pessoas em busca de melhores oportunidades de emprego em fábricas; aumento da população urbana; expansão do comércio, entre outros. Porém, essa maior oferta de mão-de-obra, transforma-se em desemprego para a maior parte dos trabalhadores, o que produz os marginais alojados nas periferias urbanas e a elevação dos índices de criminalidade. As cidades ainda não oferecem infra-estrutura adequada para comportar a população crescente, como moradias suficientes, iluminação nas ruas, rede de esgoto, entre outros.

Por outro lado, uma sociedade urbana e industrial exige determinados tipos de profissionais: escrevões, bancários, etc., produzindo assim uma nova classe social não diferente dos camponeses nem dos senhores feudais. Com a Revolução Industrial a burguesia emerge como classe social e, buscando sua consolidação política e ideológica, através de duas instituições: a família e a escola.

Na família, com nova configuração, a infância ganha um lugar específico: ser protegida e ter garantido seu bem estar.

“A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988: 17)

A segunda instituição, a escola é muitas vezes, dispensável até o século XVIII. Torna-se o destino “natural” das crianças, pois estas sendo consideradas frágeis e despreparadas necessitam de um lugar que as equipem para enfrentar, de maneira bem sucedida, a sociedade em que estão inseridas. Como a família, a escola também se caracteriza como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que faz com que esses dois segmentos se complementem e também dissolvam suas divergências.

Com a crescente escolarização das massas urbanas, a partir do século XIX, na Europa, a prática da leitura se faz cada vez mais presente e se difunde enquanto hábito e necessidade por diversos fatores, dentre os quais, a maior parte era de ordem social.

Outra influência que marcou a relação entre sujeitos e leitura/escrita foi a inspiração de um determinado movimento francês, o Iluminismo, que defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica (Deus como centro de tudo) que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade.

Os pensadores que defendiam estes ideais acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante substituindo as crenças religiosas e o misticismo,

que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé. O apogeu deste movimento foi atingido no século XVIII, e, este, passou a ser conhecido como o Século das Luzes. O Iluminismo foi mais intenso na França, onde influenciou a Revolução Francesa.

Tal filosofia destina à leitura um significativo papel na sociedade como fonte de conhecimento, ponte para a liberdade e para a ação independente do indivíduo. A leitura ganha valorização, especialmente porque através de sua prática acessa-se o conhecimento e expande-se o racionalismo, convertendo-se a leitura em um direito inalienável de cada pessoa.

Nesta perspectiva com o aumento populacional das cidades, o avanço do setor industrial, o acesso de grande parte da população à educação primária, surgem novos leitores, desconsiderados socialmente, até então. Tratam-se das mulheres, dos operários e das crianças, os quais serão abordados separadamente.

No continente europeu, as mulheres conviviam, no fim do século XVIII, com uma tradicional diferença entre as taxas de alfabetização femininas e masculinas, fato que foi diminuindo a ponto de ser, praticamente, eliminado no fim do século XIX. Até então, possuíam certo papel de guardiãs dos bons costumes e da tradição familiar, que eram mantidos através da leitura da Bíblia para a família, especialmente para as crianças, à noite. Apesar de saberem ler, a maioria das mulheres não sabia escrever e, sendo assim, percebemos a divisão existente entre funções femininas e masculinas: aos homens cabia se ocupar da escrita e cálculos, enquanto que as mulheres deveriam se ocupar das leituras familiares.

Ainda no século XIX, as mulheres, no entanto, passaram a ser consideradas como parte essencial e crescente do novo público leitor de romances. Inicialmente, estes

eram publicados integralmente, mas aos poucos se descobriram as vantagens da publicação em fascículos que eram editados em jornais ou revistas da época.

Desta forma, surge uma literatura voltada especificamente ao público feminino, que trazia elementos do mundo aplicáveis em suas vidas, como por exemplo, livros de culinária, revistas e, sobretudo, o romance popular e barato, que apesar de não ser consumido somente por mulheres acabou se tornando uma obra feminilizada.

“A feminilização do público leitor de romances parecia confirmar os preconceitos dominantes sobre o papel da mulher e sua inteligência. Romances eram tidos adequados para as mulheres por serem elas vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívolas e emotivas.” (LYONS, 2001: 171)

As mulheres tornam-se leitoras, cada vez mais e em número maior, mas sua leitura é discriminada porque é vista como um desperdício de tempo, que as impedem de realizar seus afazeres domésticos, responsabilidade principal.

Como apresentado também anteriormente, os novos leitores incluíam a classe média baixa, entre os quais estavam artesãos, funcionários de escritórios e os operários. Para entendermos a inclusão destes é preciso dizer que entre a classe dominante a leitura por parte dos indivíduos das classes mais baixas era encarada como uma forma de manter o controle e, assim sendo, não era recomendado que tivessem acesso a obras que, segundo eles, fossem contra a ordem e/ou o catolicismo, entre outros.

“Os leitores e reformadores de bibliotecas esperavam que, ao oferecer uma literatura adequada e ao encorajar o hábito da leitura, estariam suavizando as tensões sociais.” (LYONS, 2001: 188)

Desta forma, aos operários ficaram estabelecidas dietas de livros úteis, dentre os quais não se incluíam autores como, Voltaire, Rousseau, Rabelais, etc., autores que trouxesse grandes reflexões e indagações aos leitores. A maioria dos operários procurava uma literatura para sua diversão, deixando de lado manuais práticos e obras instrutivas recomendadas, resistindo à literatura moralista ou edificante fornecida pelas bibliotecas e indicadas a eles.

Outro fator que influenciava na relação entre os operários e a leitura era a jornada de trabalho. O ritmo do trabalho é que ditava os hábitos de leitura, assim com a redução gradual da carga horária dos trabalhadores, estes passaram a ter maior disponibilidade de tempo e, procuravam ocupar esse tempo com elementos de diversão como a leitura.

A jornada de trabalho gradualmente reduzida dos trabalhadores permitiu em tempo ocioso, de lazer para dedicação à leitura como descanso.

É importante observar que a maioria dos proletários era autodidata, devido diversos fatores, como necessidade de ingressar no mercado de trabalho o mais cedo possível e viajar por oportunidades de emprego, o que acabava tornando impossível uma escolarização prolongada. O que fazia com que os autodidatas tratassem a escola por vezes com desprezo e, em outros momentos, com um respeito exagerado, além de se imporem rígida rotina de estudos de leitura.

Com a industrialização, já relatada anteriormente, estabelecesse uma grande distinção entre lazer e trabalho, onde o serviço industrial e o intenso ritmo das tarefas se tornaram mais um empecilho para a leitura, além dos diversos enfrentados como a falta de luz, pobreza, falta de tempo e de privacidade. Cada vez mais surgiam dificuldades para os leitores proletários.

“Era preciso reservar tempo para a aquisição de conhecimento, poupar dinheiro para a compra de livros, sacrificar o sono, prejudicar a saúde, pôr em risco as amizades pela fervorosa determinação de ler e conhecer.” (LYONS, 2001: 194)

Além das mulheres e dos proletários emerge um outro grupo de leitores: as crianças, que, como já apresentado, adquirem uma posição social juntamente com a valorização da família e da escola, após a industrialização. A criança passa a ser tratada como um ser que precisa de atenção, cuidados, aprendizagens especiais, tanto pela família quanto pela escola.

A escola, distinta daquela que conhecemos hoje, procurava conquistar seus freqüentadores depois que se tornou obrigatória e um direito universal.

A maior dificuldade era convencer as pessoas a freqüentarem as escolas, pois muitas delas eram úmidas, mal-iluminadas e poucas arejadas, além da falta de pessoal qualificado para trabalhar nas mesmas.

“Em outros lugares, o professor lecionava em sua própria casa, onde podia mandar que os alunos recitassem o catecismo enquanto preparava seu jantar.” (LYONS, 2001: 177)

Observando o ensino aplicado nas escolas de Lancaster, na Inglaterra no século XIX, podemos compreender que o aprendizado não era algo fácil ou mesmo facilitado. As crianças para não gastarem com livros aprendiam a ler em cartões e, as aulas de leitura baseavam-se na memorização mecânica de alguns poucos textos, portanto, aprender a ler exigia paciência severa e repetição sem fim.

O ensino da leitura foi quase exclusivamente compatível com a ortodoxia religiosa até o fim do século XVIII e em muitos lugares, o aprendizado da leitura e escrita se dava a partir da Bíblia. Havia, no entanto, uma crescente demanda de bibliografia pedagógica leiga, que os editores se empenhavam em produzir e promover, mas a literatura infantil deste período era basicamente didática.

Desta forma, notando todas as mudanças e influências ocorridas a partir da escolarização e, mais especificamente, da prática da leitura, podemos concluir que a burguesia foi a grande alavanca que proporcionou a popularização deste meio de comunicação, mas é relevante dizer que esse processo caminhou juntamente com a revolução industrial e com o Iluminismo, também presentes na época.

“(...) assim como a burguesia foi responsável pelas primeiras decisões na direção da implantação de um modelo político democrático, também a leitura é fruto e agente dessa democratização”. (ZILBERMAN, 1993: 38)

Neste instante, dar acesso por parte da população à leitura significou, principalmente, estimular uma nova indústria na época, a indústria da impressão - gerando gráficas e editoras que, baseadas nesse novo hábito popular, cresceram e se solidificaram.

A leitura, especificamente para as crianças, a partir deste ponto, se divide em duas vertentes paralelas, mas sempre interligadas em diversos elementos: a literatura escolar/ didática e a literatura infantil. As duas passaram a ter grande influência no mercado editor e consumidor literário. Este trabalho, portanto, prossegue abordando mais detalhadamente essas duas vertentes.

1.1 Contexto histórico brasileiro

A literatura infantil brasileira nasce, efetivamente, no fim do século XIX, pois antes de 1800, segundo Zilberman (1993), a circulação de livros infantis era precária e irregular representada somente por edições portuguesas. Inicialmente, as obras infantis eram traduções e adaptações de material europeu, o que acabou mantendo o modelo anterior, que simplesmente tentara se encaixar aos moldes da nova sociedade brasileira que se propunha. Oficialmente, a atividade editorial no Brasil se dá com a implantação da Imprensa Régia, em 1808 e, a partir de então, começam a publicar livros voltados ao público infantil.

No fim desse século começa a se instaurar a formação de uma imagem do Brasil como um país em processo de modernização para assim alcançar os países europeus e norte-americanos. Imagem esta proveniente de vários fatores, como por exemplo, a abolição da escravidão, a instalação da República, entre outros.

Seguindo essa nova imagem de país, as obras infantis tornam-se conservadoras com seu modelo sendo, principalmente, cívico-pedagógicas. Desta forma, a nascente

indústria literária infantil e didática se apoiava em recomendações nacionalistas e pedagógicas e, assim, muitos textos da época enfatizavam a obediência, a aplicação no estudo, a dedicação à família, além da importância da nacionalidade.

Até a chegada de Dom João VI ao Brasil, em 1808, o suporte editorial/tipográfico, era inexistente. Decorre certo tempo para que as tipografias, editoras, bibliotecas e livrarias façam do livro algo constante, ao menos nos centros urbanos mais importantes.

Zilberman e Lajolo (1988), as campanhas pela instrução, alfabetização e pela escola, presentes no século XIX, davam determinado suporte e prestígio aos esforços de dotar o Brasil por uma literatura infantil nacional. A literatura presente no Brasil, neste início de produção era, em sua maioria, traduções ou adaptações de obras européias, essencialmente, de origem portuguesa. Sendo assim, se iniciam vários programas com a intenção de nacionalizar esse acervo literário que possuía linguagem muito diferente da utilizada em nosso país. É notável, no fim deste século, a preocupação com a linguagem formal a ser apresentada nas obras.

Assim, além de fornecer exemplos de qualidades, sentimentos, atitudes e valores a serem interiorizados pelas crianças, outro valor a ser assimilado, e que o texto deve manifestar com limpidez, é a correção de linguagem. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988: 42)

No Brasil, nesta época, a língua portuguesa ganha destaque e valorização sendo transformada em símbolo nacional, assim como a bandeira nacional, o hino, a história, entre outros.

A literatura infantil por seu vínculo com a instituição de ensino passa a ter, efetivamente, uma função patriótica, a qual se manifesta, segundo Zilberman e Lajolo (1993) através de três fatores fundamentais: através da exaltação da natureza brasileira, da exaltação de personagens e episódios históricos e exaltação da língua nacional.

A justificativa para tantos apelos nacionalistas e pedagógicos, estimulando o surgimento de livros infantis brasileiros, era o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras.
(LAJOLO; ZILBERMAN, 1988: 29)

O estímulo inicial para os autores escreverem voltados à literatura infantil foi o mercado escolar, porém, foi necessário adaptar as obras ao contexto escolar vigente, onde a disciplina era fator principal, favorecendo o Estado que controlava de alguma maneira a produção de livros infantis.

Entre os anos de 1920 e 1945, a produção literária para crianças se estabelece definitivamente, aumentando o número de obras publicadas, o volume das edições, o interesse das editoras e a agilidade na produção por parte dos autores.

Após a revolução de 1930, o governo de Getúlio Vargas, que assume implanta uma reforma de ensino que torna obrigatória a frequência escolar e, assim, abre caminho para o acesso da população de baixa renda à escola e, conseqüentemente, para o acesso aos livros infantis.

A literatura infantil associada à escola caracteriza-se como difusora dos ideais da classe média, que acredita que a educação pode oportunizar uma almejada ascensão social. Partindo deste pensamento, a literatura para crianças deve se apresentar como difusora da importância da alfabetização, da leitura e do conhecimento, além do

comportamento moralmente aceitável e do individualismo, o que faz da literatura mais um elemento educativo, embora não seja sua finalidade inicial. Autores e editoras, baseados nessa nova relação, voltam-se para a publicação de textos que possam transitar tanto dentro como fora da escola, e que também pudessem agradar os dois públicos principais: as crianças e os professores.

O passado brasileiro, em especial o período da colonização, sempre atraiu os escritores da literatura infantil. Esse assunto não apenas fornece material de cunho histórico, realizando a exigência de ação e aventura, própria ao gênero, como tem trânsito livre na escola, fortalecendo os laços entre literatura e ensino. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988: 105)

Além disso, os fatores econômicos sempre influenciaram na produção literária, tanto em sua implantação como desenvolvimento. Esses fatores aliam-se com outros fatores sociais, presentes na década de 30, e auxiliam na promoção e mercado favorável para a produção literária da época, são eles: consolidação da classe média, devido a industrialização e modernização nacional e o aumento da escolarização, pelo menos nos grandes centros urbanos.

Economicamente, é o tipo de implantação do capitalismo industrial e desenvolvimentista no Brasil que permite a expansão editorial. Sem a consolidação da indústria local de livros, a produção e circulação mais ágil de textos nacionais seria impossível, permanecendo em vigor o modelo tradicional

de importação de obras (originais ou traduzidas) de Portugal.

(LAJOLO, ZILBERMAN; 1993: 62)

Até o fim da década de 1940, o espaço privilegiado pelas histórias infantis era o mundo rural, desta forma, poucas obras voltam-se ao espaço urbano como centro dos acontecimentos. Havia também grande alusão a narrativas folclóricas:

Igualmente características desse período são histórias de origem folclórica, narradas por uma negra (doméstica e/ou ex-escrava) a crianças atentas. (LAJOLO, ZILBERMAN; 1993: 65)

Os livros publicados nos anos 40 e 50 inspiram-se bastante nas obras de Monteiro Lobato, porém, o humor freqüente nas obras de tal autor, não faz parte da releitura da maioria dos autores, provavelmente, por ser incompatível com a postura pedagógica presente na época.

Muitas vezes, porém, ao retomar a estratégia narrativa de Lobato, os autores de 40 e 50 amansam o comportamento dos protagonistas, agora mais domésticos e dependentes, preocupados em demonstrar sua correção perante os adultos. (LAJOLO, ZILBERMAN; 1993: 130)

Ao final dos anos 50 a literatura infantil manteve ainda alguns vínculos com o nacionalismo anterior, afinal, a escola ainda era sua maior aliada, no entanto, procurou

afastar-se da possível vulgarização proveniente de sua associação ao popular indesejável.

Neste momento, segundo Zilberman e Lajolo (1993), o ambiente rural ainda se faz presente como cenário principal das obras infantis, contudo, aparece sob dois novos aspectos: a fazenda é abandonada e seus proprietários migram para terras mais produtivas ou, encontram-se na fazenda tesouros insuspeitados que possibilitam o pagamento das dívidas e a recuperação financeira da família. Sendo assim, é possível observar que o espaço em que se passa a história não muda, porém adquire novo significado.

Outro veio temático importante presente nas obras infantis dos anos 40 e 50 é a presença dos bandeirantes como protagonistas em busca das riquezas no interior do Brasil e a Amazônia começa a interessar os autores voltados ao público juvenil. Presença significativa também estabelece a personagem indígena, porém, este somente está certo quando se converte ao cristianismo e se alia aos brancos, tornando-se um ser “civilizado”.

O Brasil, a partir dos anos 60, se torna um país definitivamente alinhado com o mundo capitalista, o qual pauta a economia e de onde advêm as formulações ideológicas que sustentam sua imagem. E, segundo Zilberman e Lajolo (1993), de acordo com tal sistema econômico, alguns fatores se fazem importantes para a existência de uma constante produção literária: um setor editorial relativamente forte e desenvolvido e a existência de um público consumidor de livros que supra sua produção.

Datam do governo de Juscelino as primeiras providências que favorecem a produção nacional de livros: a redução e isenção de taxas para a importação do papel e para a renovação do

parque gráfico por ele decretadas. Isto acarretou, a médio e longo prazo, a modernização da indústria e do comércio livres. (LAJOLO, ZILBERMAN; 1993: 172)

Procurando atingir um maior público leitor, algumas editoras começam a investir em propagandas e inovar as distribuições de suas obras, incluindo farmácias e bancas de revistas como novos pontos de vendas, porém, essa ampliação de mercado ocorre num momento marcado por uma intensa censura política e ideológica no país.

Entre as décadas de 60 e 70 surgem e multiplicam-se as linguagens e materiais que se fazem presentes na literatura do período. Ocorrem algumas pequenas modificações nas obras infantis. A literatura rompe com a linearidade documental, entretanto, ainda se mantém vinculada à linha nacionalista e, neste momento, há o fim da predominância ruralista. Como características das primeiras obras urbanas, encontramos a intensa reprodução de cenários, condições de vida e valores da classe média brasileira da época.

Da associação entre literatura contemporânea e ambiente urbano surgem algumas consequências, como a legitimação da oralidade e coloquialismo nos textos, diferentemente do apresentado primeiramente em obras infantis.

A década de 70 é marcada, inclusive, pelo crescimento do público leitor, devido a lei de reforma do ensino que torna obrigatória a utilização de obras de autores brasileiros nas escolas, o que acaba por promover também o aparecimento de novos autores. Desta forma, ocorre uma maior diversificação em gêneros, em temas e em projetos gráficos para as obras infantis, permitindo maior opção de escolha por parte dos leitores.

Neste período, a literatura começa a deixar de lado o caráter predominantemente pedagógico que possuía até então, assim como a preocupação excessiva com a escrita do texto. Outra mudança significativa diz respeito ao modelo de criança, onde esta deixa de ser um modelo de fragilidade e obediência para se transformar em personagens questionadoras e sem temores de desafiar as regras estabelecidas socialmente por adultos, além de serem capazes de propor novas regras para melhorar o ambiente em que vivem.

Segundo Zilberman e Lajolo (1993), a literatura brasileira, a partir dos anos 80 e 90, se compõe, geralmente, por narradores em primeira pessoa, assumindo o ponto de vista da criança e renunciam a onisciência, os heróis são, em sua maioria, crianças que, reunidas em grupos, acabam por derrotar o vilão, um adulto.

Nos anos 90, as escolas já se encontram, razoavelmente, abastecidas com livros, tanto didáticos como de literatura, resultado da expansão mercadológica livreira. Com o aumento de gêneros também aumentam os motivos para as crianças lerem, onde estas podem o fazer, para se informar, se distrair, rezar, aprender o alfabeto, entre outros.

Unindo novamente escola e literatura, diversos autores ainda procuram adaptar suas obras para estas serem aceitas entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos, garantindo a compra de seus livros ao menos neste setor, o que já é de grande valia devido sua proporção.

Nossa obra de estudo, O Batalhão das Letras, como já foi citado também busca o ensino através de uma obra literária, onde o alfabeto se une a poesia com a intenção de obter um aprendizado mais efetivo por parte da criança.

Capítulo 2

Panorama histórico da publicação de obras infantis

A partir do momento que a criança se torna um ator na sociedade, recebendo cuidados específicos, além de ser o centro da constituição familiar, onde recebe atenção e proteção, diversos setores comerciais voltam-se para suprir suas necessidades e de suas famílias. Assim como foi apresentado, com o passar do tempo, diversos setores se adaptam a esse novo público produzindo material específico, como é o caso do setor livreiro.

As histórias infantis surgem através de contos populares transmitidos oralmente nos pequenos grupos sociais, até o século XVII, sendo em sua maioria, folclóricos, desta forma as primeiras publicações são originárias de tais lendas que acabam por se tornar livros.

As primeiras obras publicadas para os infantes são consideradas *As Fábulas*, de La Fontaine, editadas em 1668 e 1694, *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, em 1717 e, os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, em 1697. Contudo, inicialmente não eram consideradas especificamente para o público infantil, mas sim como literatura comum, somente depois de estabelecido o gênero é que tais livros foram assim classificados. Perrault destaca-se porque não assina seu primeiro livro infantil, deixando a autoria para seu filho, pois um membro da Academia Francesa, por volta de 1700, não seria bem visto escrevendo livros para crianças.

Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (LAJOLO, ZILBERMAN; 1988: 16)

Os contos de fadas são considerados apropriados para as crianças por possuírem distinta seqüência narrativa e ser composta por uma personagem heroína que recebe ajuda de algum ser sobrenatural para resolver seu conflito e terminar de forma feliz.

No século XIX, surgem os Irmãos Grimm (1812), que editam uma coleção de contos, seguindo as tendências bem sucedidas dos contos de fadas. A partir de então, define-se de forma mais clara, os livros que agradam mais o novo público leitor. Primeiramente, são os livros de histórias fantásticas (como os contos de fadas), em seguida, as histórias de aventuras e, por fim, as obras que apresentam o cotidiano da criança como tema central.

Contudo, outras publicações também se destinam às crianças e, sob este aspecto, a Inglaterra é a pioneira na imprensa infanto - juvenil, com a publicação dos primeiros jornais destinados a tal público. Seus primeiros lançamentos foram *Infantis Magazine* e *The Children's Friend*, por volta de 1820. A França segue seu exemplo publicando, pouco tempo depois, o *L'Ami de la Jeunesse et de Famille*.

Em 1827, Hans Christian Andersen, faz sua primeira publicação, uma composição poética denominada *O Menino Morimbundo* e após escrever inúmeras obras infantis ganha grande destaque e reconhecimento entre os autores de literatura infantil.

Abriu para todas as crianças do mundo as portas da fantasia e da beleza. Muitas de suas histórias são sugeridas por sua própria infância, que é, em si, uma história triste e bonita. Há mesmo, em Andersen, estórias autobiográficas, como a do

“Patinho Feio”, a “Fábula de Minha Vida” e, em parte, “A Rainha da Neve”. (CARVALHO, 1985: 108)

No Brasil, as publicações têm seu início tardio, com a vinda de Dom João VI ao país, pois somente com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, é que se inicia uma atividade editorial no país. No que se refere ao campo infantil, podemos dizer que não houve uma atividade muito significativa no início, pois a primeira tradução que se tem datada é de 1818, sendo *As Aventuras Pasmosas do Barão de Munkausen* a obra e, em seguida, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras*, é publicada. Porém, não há uma produção regular de material infantil nesta época e muitos acabam por não considerar tais obras como o início das publicações para crianças brasileiras.

Em 1887, Candido Jose Ayres de Madureira (Abade de Arcozelo) edita *A biblioteca do povo e das escolas* e David Corazzi publica *Alphabeto Natural*. Ocorre também a promoção do *Alphabeto Natural* no Brasil, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, além da obra de Felisberto de Carvalho: *Trechos escolhidos para exercícios de análise lógica*, todos destinados a utilização escolar como os primeiros materiais didáticos.

A próxima obra publicada para o público infantil brasileiro data do ano de 1894 (na verdade, esta data não é precisa, alguns dizem que o livro foi publicado em 1896, mas se refere ao mesmo período). *Contos da Carochinha* é de autoria de Alberto Figueiredo Pimentel, foi lançado pela Editora Quaresma e consistia em uma coletânea de 40 contos populares traduzidos e adaptados de outros países, entre os quais se

encontravam Perrault, Grimm e Andersen. Pimentel dois anos depois (1896) publica seu segundo livro infantil, *História da Baratinha*.

Ainda no campo das traduções, publica-se a primeira versão de *O Patinho Feio* de Andersen, por Arnaldo de Oliveira Barreto, pela Companhia Melhoramentos, em 1915. Apesar de se tratar de uma tradução, a obra torna-se decisiva para a definição e divulgação do novo gênero literário no Brasil. Destacamos ainda a tradução da obra *Cuore*, feita por João Ribeiro, em 1915, grande marco na literatura italiana que traz ao extremo seu sentido patriótico quando chega por vezes a exaltação da ação bélica, o culto a guerra e a nacionalidade, segundo Carvalho (1985).

Do fim do século XIX e começo do século XX, datamos também as obras, *Contos Infantis* de Júlia Lopes de Oliveira e Adelina Lopes Vieira (1886); *Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Neto (1904) e *Histórias da nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida, em 1907.

Assim como na Europa, no Brasil surgem outras publicações também destinadas ao público infantil, como as revistas. Aqui em 1905, o *Tico - Tico* foi a primeira revista infantil lançada no Rio de Janeiro e criada por Bartolomeu de Souza e Silva.

A partir de 1910, alguns autores já começam a produzir obras próprias para serem aceitas também no ambiente escolar, como *A Festa das Aves* (1910) de Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes; *Livro das Aves* (1914) de Presciliana D. de Almeida; *Cantigas das crianças e do povo e Danças populares* (1917), de Alexina de Magalhães Pinto.

Segundo Carvalho (1985), diversos autores surgem, entre 1890 e 1960, aproximadamente, e se fazem marcantes para a instalação do veio infantil, como Thales Castanho de Andrade (1918) com *A Filha da Floresta*; Viriato Correia (1908), com *Era uma vez*; Renato Sêneca Fleury, com diversas publicações como *O Príncipe e o Juiz*, *A*

Escrava que virou Princesa, O menino do Bosque, O rei Cego, entre outras; Vicente Paulo Guimarães (Vovô Felício), também com inúmeras obras como *Festa de Natal, Lenda da Palmeira, Princesinha do Castela Vermelho*, etc.; além de Érico Veríssimo, com *Os Três Porquinhos Pobres, Urso com Música na Barriga, As Aventuras do Avião Vermelho*, etc.; e Cecília Meireles (1964) com *Ou Isto ou Aquilo*, obra que se tornou destaque entre suas produções infantis.

Surge, ainda neste período, as produções de Monteiro Lobato, que a partir de 1921, dedicou-se a escrever para as crianças e acabou por criar sua obra mais famosa, *O Sítio do Pica Pau Amarelo*. O autor também adaptou e traduziu diversos contos para o público infantil, como *Dom Quixote, Os Doze Trabalhos de Hércules, Alice no País das Maravilhas*, entre outros.

Em 1948, é publicada pela Editora Globo, a obra de nosso estudo – *O Batalhão das Letras* – de Mário Quintana, sendo esta a primeira edição. Sua obra *Sapato florido*, poesia e prosa, também editada por tal editora é lançada nesse mesmo ano. E, em seguida, sua obra *O Aprendiz de Feiticeiro*, versos, de 1950, também obtém grande destaque.

Nas décadas de 60 e 70 multiplicam-se as linguagens e materiais que se fazem presentes na literatura do período. Em 1964, é publicada a obra *No sertão de Mato Grosso* de Ivan Engler de Almeida, carregada de características naturalistas, pois os heróis aprendem aos poucos as diferentes maneiras com que a natureza se protege e ajuda os homens. Ainda com esse vínculo agrícola, são publicadas as obras *O fazedor de gaiolas* (1959) e *Aventuras do Dito Carreiro* (1968).

Na década de 70 também surgem livros infantis, onde os personagens apresentam-se de forma idealizada e segundo a perspectiva ética do adulto e, surgem inúmeros autores como, Bartolomeu de Campos Queirós, Marina Colassanti, Silvia

Orthof, Fernanda Lopes de Almeida, entre tantos outros. Neste momento também emerge uma grande diversificação de gêneros, temas e projetos gráficos para as obras infantis, permitindo maior opção de escolha e respondendo a diferentes interesses dos leitores, segundo Asbarsh (2001).

A autora ainda afirma que nos anos 80, a produção de livros infantis cresce efetivamente de forma a consolidar enquanto mercado editorial e, esse processo é contínuo na década de 90, onde cada vez mais a escola torna-se um mercado fixo e estável, principalmente, apoiada pelo Governo Federal.

Seguindo esta tendência até os dias atuais publica-se de tudo para o público infantil como, biografias, diários, aventuras, ficção, poesias, enfim, inúmeros gêneros, que no surgimento da produção literária voltada para as crianças sequer eram cogitados para serem lidos por crianças.

Para concluir com as publicações infantis brasileiras são destacados alguns autores atuais e suas obras de maior repercussão como, Ana Maria Machado que entre seus livros mais conhecidos estão *Bento-que-bento é o frade* e *Um gato no telhado*. Outra autora que destacamos é Maria Clara Machado que escreveu várias peças infantis e, dentre essas *Phuft, o fantasminha*. Por fim, podemos incluir Ziraldo com sua obra *O Menino Maluquinho* e Ruth Rocha, com seu vasto repertório composto por mais de cinquenta livros.

Mário Quintana

Por este trabalho basear-se, especificamente, em na obra *O Batalhão das Letras*, de Mário Quintana, consideramos relevante, neste momento, apresentar a biografia do autor.

Mário de Miranda Quintana nasceu na cidade de Alegrete, no estado de Rio Grande do Sul, dia 30 de julho de 1906. Filho de Celso de Oliveira Quintana e Virgínia de Miranda Quintana, com 7 anos de idade aprende a ler tendo como “cartilha” o jornal *Correio do Povo*. Seus pais também ensinaram um pouco de francês.

Em 1914, ingressa na Escola elementar Mista de Dona Mimi Contino, com 8 anos de idade. Em 1915, conclui o curso primário na escola do mestre português Antônio Cabral Beirão. Nesta época, foi matriculado no Colégio Militar de Porto Alegre em regime de internato até 1919, onde começa a produzir seus primeiros trabalhos, publicados na revista *Hyloea*, órgão da Sociedade Cívica e Literária dos alunos do Colégio. Aos 17 anos publica um soneto em jornal de Alegrete, com o pseudônimo JB.

Por motivos de saúde, em 1924, deixa o Colégio militar e emprega-se na Livraria do Globo, editora de renome nacional. No ano seguinte retorna a Alegrete para trabalhar na farmácia de seu pai, e, em seguida, sua mãe falece. Em 1926, seu conto *A Sétima Personagem*, é premiado em concurso promovido pelo jornal Diário de Notícias, de Porto Alegre.

Seu pai falece em 1927. Em 1929, começa a trabalhar na redação do diário O Estado do Rio Grande e, no ano seguinte, a Revista do Globo e o Correio do Povo publicam seus poemas. Vem para o Rio de Janeiro, por seis meses, em 1930,

impulsionado pela revolução liderada por Getúlio Vargas (revolução de 1930), como voluntário do Sétimo Batalhão de Caçadores de Porto Alegre. E, 1931, volta a Porto Alegre trabalhar, novamente, na redação de O Estado do Rio Grande.

Publica a primeira tradução de sua própria autoria em 1934, *Palavras e sangue*, de Giovanni Papini e, a partir de então, começa a traduzir para a editora Globo, diferentes obras de diversos autores estrangeiros, como por exemplo, Charles Morgan, Rosamond Lehman, Proust, Voltaire, Virginia Woolf, dentre outros.

Em 1936, retorna à Livraria do Globo, onde trabalha sob a direção de Érico Veríssimo. **Monteiro Lobato**, em 1939, lê doze quartetos que Mário Quintana publica na revista Ibirapuitan, de Alegrete, e escreve-lhe encomendando um livro. Desta forma, em 1951, o livro vem a ser publicado com o título de *Espelho Mágico*, pela Editora Globo.

A primeira edição de seu livro *A Rua dos Cataventos*, é lançada em 1940 também pela Editora Globo, obra que obtém ótima repercussão e seus sonetos passam a ser presentes em livros escolares e antologias, seu primeiro livro de poesias.

A Rua dos Cataventos.

Da vez primeira em que me assassinaram,
Perdi um jeito de sorrir que eu tinha.
Depois, a cada vez que me mataram,
Foram levando qualquer coisa minha.

Hoje, dos meu cadáveres eu sou
O mais desnudo, o que não tem mais nada.
Arde um toco de Vela amarelada,

Como único bem que me ficou.

Vinde! Corvos, chacais, ladrões de estrada!

Pois dessa mão avaramente adunca não haverão de arracar a luz sagrada!

Aves da noite! Asas do horror! Voejai!

Que a luz trêmula e triste como um ai,

A luz de um morto não se apaga nunca!

Em 1943, começa a publicar o Do Caderno H, espaço diário na Revista Província de São Pedro. *Canções*, seu segundo livro de poemas, é lançado em 1946, pela Editora Globo.

Sua obra *Sapato florido*, poesia e prosa, também editado pela Globo é lançado em 1948 e, nesse mesmo ano é publicado *O Batalhão das Letras*, nossa obra de estudo. *O Aprendiz de Feiticeiro*, versos, de 1950, publicado pela Editora Fronteira, de Porto Alegre, também obtém grande repercussão nos meios literários.

Em 1953, com seu ingresso no Correio do Povo reinicia a publicação de sua coluna diária Do Caderno H, até 1967. Publica, também, *Inéditos e Esparsos*, pela Editora Cadernos de Extremo Sul, Alegrete (RS). Sob o título de *Poesias*, em 1962, reúne em um só volume seus livros *A Rua dos Cataventos*, *Canções*, *Sapato Florido*, *Espelho Mágico* e *O Aprendiz*, tendo sua primeira edição, pela Globo, patrocinada pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Grande do Sul.

Rubem Braga e **Paulo Mendes Campos**, organizam e publicam a obra *Antologia Poética*, com 60 (sessenta) poemas inéditos de Mário Quintana, em 1966, pela Editora do Autor, Rio de Janeiro. Lançada para comemorar seus 60 anos, em 25 de

agosto o poeta é saudado também na Academia Brasileira de Letras por **Augusto Meyer** e **Manuel Bandeira**, que recita um poema, de sua autoria, em homenagem a Quintana.

A *Antologia Poética* recebe em dezembro daquele ano o Prêmio Fernando Chinaglia, por ser considerado o melhor livro do ano. Ao completar seus 60 anos recebe inúmeras homenagens, inclusive uma crônica de autoria de **Paulo Mendes Campos** publicada pela revista Manchete, em 30 de julho.

Seus trabalhos recebem elogios de diversos intelectuais da época, dentre os quais, **Carlos Drummond de Andrade**, **Vinícius de Moraes**, **Cecília Meireles** e **João Cabral de Melo Neto**, além de **Manuel Bandeira**. O fato de não ter ocupado uma vaga na Academia Brasileira de Letras aumentou seu conhecido humor e sarcasmo, chegando a compor o *Poeminho do Contra*, depois de perdida a terceira indicação para a vaga.

Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão

Atravancando meu caminho,

Eles passarão...

Eu passarinho!

(Prosa e Verso, 1978)

Em 1967, a Câmara de Vereadores de Porto Alegre, concede-lhe o título de Cidadão Honorário e, Quintana passa a publicar Do Caderno H no Caderno de Sábado do Correio do Povo. No ano seguinte, é homenageado pela Prefeitura de Alegrete com

uma placa de bronze na praça principal da cidade, onde estão as seguintes palavras do poeta: “*Um engano em bronze, um engano eterno.*”

Nosso poeta, lança em 1973, novamente pela Editora Globo, a *Coleção Sagitário*, o livro Do Caderno H. Nele estão seus pensamentos sobre literatura e poesia, escritos desde a década de 1940, selecionados pelo autor. Dois anos depois, publica o poema infanto-juvenil *Pé de Pilão*, co-edição do Instituto Estadual do Livro com a Editora Garatuja, trazendo uma introdução de Érico Veríssimo no livro, o qual obtém significativa acolhida pelas crianças.

A obra *Quintanares* é impressa em 1976, em edição especial para ser distribuída aos clientes da empresa de publicidade e propaganda MPM, em ocasião e homenagem aos 70 anos do poeta. O Governo do Estado do Rio Grande do sul concede-lhe a medalha Negrinho do Pastoreio – o mais alto galardão estadual. Neste ano, também é lançado seu livro de poemas *Apontamentos de História Sobrenatural*, pelo Instituto Estadual do Livro e pela Editora Globo.

Em 1977, lança *A Vaca e o Hipogrifo*, uma segunda seleção crônicas, pela Editora Garatuja. Posteriormente, recebe o prêmio Pen Club de Poesia Brasileira, pelo seu livro *Apontamentos de História Sobrenatural*.

Em 1978, realiza-se o lançamento da obra *Prosa & Verso*, antologia para didática, pela Editora Globo. No próximo ano, é publicada *Na volta da Esquina*, coletânea de crônicas que constitui o quarto volume da Coleção RBS, pela mesma editora. *Objetos Perdidos y Otros Poemas* é publicado em Buenos Aires, tradução de Estela dos Santos e organização de Santiago Kovadloff.

L&PM Editores publica o livro de poemas de Mário Quintana, *Esconderijos do Tempo*, em 1980. E, em 17 de julho do mesmo ano, o autor recebe o Prêmio Machado de Assis conferido pela Academia Brasileira de Letras pelo conjunto de sua obra. Além

disso, participa com **Cecília Meireles, Henrique Lisboa e Vinícius de Moraes**, do sexto volume da coleção didática *Para Gostar de Ler*, da Editora Ática.

Participa da Jornada de Literatura Sul- Rio Grandense, em 1981, uma iniciativa da Universidade de Passo Fundo e Delegacia da Educação do rio Grande do Sul e, na ocasião, recebe quase 200 (duzentas) crianças com botões de rosas e cravos, em homenagem que lhe é prestada, juntamente com **José Guimarães e Dionísio da Silva**, pela Câmara da Indústria, Comércio e Agropecuária da cidade. Ainda no mesmo ano, reinicia a publicação Do caderno H, no caderno Letras & Livros do Correio do Povo. A Editora Codecri, publica *Nova Antologia Poética*, no Rio de Janeiro.

Quintana recebe o título de Doutor Honoris Causa, concedido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no dia 29 de outubro de 1982. Em 1983, é publicado o IV volume da coleção *Os Melhores Poemas*, que homenageia Mário Quintana, uma seleção realizada por **Fausto Cunha** e lançada pela Global Editora, em São Paulo.

Em seguida, na III Festa do Disco, em Canela (RS), é lançado um álbum duplo: *Antologia Poética de Mário Quintana*, pela gravadora Polygram. Logo após, ocorre a publicação do livro *Lili Inventa o Mundo*, pela Editora Mercado Aberto (Porto Alegre), uma seleção de **Mery Weiss** de textos publicados por em *Letras & Livros* e outros livros do autor. Por aprovação unânime da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, o prédio do antigo Hotel Magestic (onde o autor viveu por muitos anos) foi tombado como patrimônio histórico do estado em 1982 e, desta forma, passa a ser chamado de Casa de cultura Mário Quintana.

Em 1984, ocorrem as publicações de *Nariz de Vidro*, seleção de **Mery Weiss**, pela Editora Moderna em São Paulo e, *O Sapo Amarelo*, pela Editora Mercado Aberto, em Porto Alegre. Neste ano, em uma reportagem para a revista Isto É, escreve uma espécie de autobiografia, a qual denomina de Mário Quintana por Mário Quintana.

MARIO QUINTANA POR MARIO QUINTANA

(texto escrito pelo poeta para a revista Isto É de 14/11/1984)

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora me pedem que fale sobre mim mesmo. Bem! eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Há ! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai ! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas : ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a eternidade.

Nasci do rigor do inverno, temperatura: 1 grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro – o mesmo tendo acontecido a Sir Isaac Newton! Excusez du peu.

Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que nunca acho que escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! Sou é caladão, introspectivo. Não sei por que sujeitam os

introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante 5 anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Erico Veríssimo – que bem sabem (ou souberam), o que é a luta amorosa com as palavras.

Mario Quintana (texto escrito pelo poeta para a revista Isto É de 14/11/1984)

O álbum *Quintana dos 8 aos 80* é publicado em 1985, fazendo parte do Relatório da Diretoria da empresa SAMRIG, com texto analítico e pesquisa de Tânia Franco Carvalhal, fotos de Liane Neves e ilustrações de Liana Timm.

Ao completar 80 anos, em 1986, é publicada a coletânea *80anos de Poesia*, organizada por Tânia Carvalhal, pela Editora Globo e, recebe também, o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Católica do Vale dos Sinos (UNISINOS) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Também, neste ano lança *Baú de Espantos*, pela Editora Globo, livro composto pela reunião de 99 (noventa e nove) poemas inéditos.

Da Preguiça como Método de Trabalho e Preparativos de Viagem são obras também de sua autoria publicadas em 1987. A primeira trata-se de uma coletânea de crônicas publicadas em Do Caderno H e, a outra se compõe de reflexões do poeta sobre o mundo; ambas as obras foram publicadas pela Editora Globo.

Em 1988, novamente, pela Editora Globo, o autor publica sua obra *Porta Giratória*, livro que traz uma reunião de crônicas sobre o cotidiano, o tempo, a infância e a morte. No próximo ano, ocorre o lançamento de *A Cor do Invisível*, também pela mesma editora e, recebe, em seguida, o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Soma-se também o título de Príncipe dos Poetas Brasileiros, entre escritores de todo o Brasil, concedido pela Academia Nilopolitana de Letras, Centro de Memórias e Dados de Nilópolis e pelo jornal carioca A Voz.

Sua próxima obra é *Velório sem Defunto*, poemas inéditos, lançados pela editora Mercado Aberto, em 1990. Em 1992, a editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) reedita, em comemoração aos 50 anos de sua primeira publicação, *A Rua dos Cataventos*.

Suas obras passam por releituras e adaptações de diversos artistas de diferentes áreas, como música, teatro, etc. Seu texto *Lili Inventa o Mundo* montado para o teatro infantil, por *Dilmar Messias*. Treze de seus poemas são musicados pelo maestro *Gil de Rocca Sales*, para o recital de canto Coral Quintanares - apresentado pela *Madrigal de Porto Alegre* no dia 30 de julho (seu aniversário) na Casa de Cultura Mário Quintana.

Recebe também reconhecimento internacional, pois Alguns de seus textos são publicados na revista literária *Liberté* - editada em Montreal, Quebec, Canadá - que dedicou seu 211º número à literatura brasileira (junto com *Assis Brasil* e *Moacyr Scliar*), em 1994. Neste ano, também ocorre a publicação de *Sapato Furado*, pela editora FTD, que se trata de uma antologia de poemas e prosas poéticas, infanto-juvenil. Edita-se ainda, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), *Cantando o Imaginário do Poeta*, espetáculo musical apresentado no Teatro Bruno Kiefer pelo Coral da Casa de Cultura Mário Quintana,

constituído de poemas musicados pelo maestro *Adroaldo Cauduro*, regente do mesmo Coral.

No dia 5 de maio de 1994, falece o autor Mário Quintana, próximo de seus 87 anos de idade.

Eva Furnari

Eva Furnari nasceu em Roma, na Itália, em 1948, mas veio para o Brasil junto de sua família em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde cedo se interessou por livros, principalmente, aqueles com diversas imagens.

Através de suas habilidades na área artística expôs seus primeiros trabalhos de desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Participou ainda de outras exposições, como por exemplo, no Museu Lasar Segall, 1974; Pod Minoga Studio, 1978; MASP, 1980, entre diversos lugares. Neste período, também cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, nunca exerceu a profissão de fato.

Enquanto, cursou a faculdade entrou em contato com um grupo de estudantes de artes plásticas, com o qual começou a aprender trabalhar com a linguagem visual e escrever suas primeiras histórias.

A partir de 1976, a autora começa a dedicar-se a confecção de livros somente com ilustrações, sem texto. Após suas primeiras publicações foi convidada pelo jornal Folha de São Paulo para colaborar com o suplemento infantil Folhinha. Desta forma, acabou por criar sua personagem mais famosa: a Bruxinha.

Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção Peixe Vivo, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Os

outros livros da mesma coleção foram *De vez em quando*, *Esconde-esconde* e *Todo dia* . Doía anos depois, publicou *Bruxinha Atrapalhada*, *O que é, o que é?* e *Traquinagens e estripulias*, desta forma, não parou mais.

Com suas publicações e ilustrações, acabou por receber diversos prêmios, dentre os quais: Prêmio Orígenes Lessa (FNLIJ), Prêmio da Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA), pelo conjunto da obra, Prêmio Adolfo Aizen da União Brasileira de Escritores (UBE), Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração Infantil da Câmara Brasileira do Livro (CBL). Além do Prêmio Jabuti, que recebeu como autora infanto-juvenil e ilustradora nos anos de 1986, 1991, 1993, 1995, 1998 e 2006.

Um marco em sua carreira foi a publicação do livro *A Bruxa Zelda e os 80 docinhos*, publicado pela Editora Ática, pois, desde então, ela deixou de ilustrar obras de outros autores, abrindo uma única exceção em 2002, ao ilustrar uma coleção do Érico Veríssimo. Suas últimas obras publicadas foram *Cacoete*, em 2005 e *Zig Zag*, em 2006.

Capítulo 4:

Metodologia

Antes de iniciar a qualquer pesquisa de campo, uma pesquisadora enfrenta escolhas diversas, como local onde será realizada a pesquisa, quantos serão os sujeitos, entre outros. Também a pesquisadora deverá estar atenta a fatores determinantes, como a disponibilidade da escola em participar do estudo e a ajuda das professoras durante o mesmo.

Como esta pesquisa procura interpretar, entender um determinado fenômeno e não trabalhar com dados específicos, ou melhor, estatísticos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde, basicamente, busca entender um determinado fenômeno em profundidade. A pesquisa qualitativa é mais participativa e, portanto, menos controlável. Severino (1986) afirma que um pesquisador deve ir além dos conhecimentos já existentes e que não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação.

“Não se trata mais de apenas aprender, de apropriar-se da ciência acumulada mas de colaborar no desenvolvimento da ciência, de fazer avançar este conhecimento aplicando-se o instrumental da ciência aos objetos e situações, buscando-se seu desvendamento e sua explicação.” (SEVERINO, 1986: 190)

Uma pesquisa, no entanto, parte geralmente de um questionamento sobre algo que se faz presente ou se encontra próximo da vida do pesquisador, uma situação

problema. Salvador (1971) cita que a descoberta científica é provocada pela tensão gerada por um problema e, sendo assim, há a necessidade de um pesquisador estar vivenciando uma situação de problematização.

A proposta deste trabalho, assim sendo, constitui-se na análise das interações estabelecidas entre crianças em fase de alfabetização e uma nova obra literária a lhes ser apresentada quanto estas podem responder livremente as suas impressões, sem seguir ao um determinado roteiro de estudo e compreensão do texto.

O processo para escolha da escola e das classes em que seriam feitos os trabalhos com o livro de estudo desta pesquisa – *O Batalhão das Letras* – não necessitou um grande trabalho de seleção e estudo. Trabalho de estagiária em uma escola municipal de Campinas de ensino fundamental, com crianças de 1^a. a 4^a. séries, de porte médio, a qual atende nove turmas de alunos em cada período e se situa no bairro São Bernardo, local considerado periférico. A escola, contudo, apresenta boas condições de trabalho contando com biblioteca, brinquedoteca, sala de vídeo e sala de informática, ambientes todos freqüentados pelos alunos.

Sendo assim, foi julgado ser o melhor local para desenvolver a pesquisa, pois as crianças, principalmente as menores, personagens principais da pesquisa, já adquiriram certa confiança e desenvoltura a meu lado; o que é de extrema importância no projeto, pois a intenção inicial era presenciar situações espontâneas de interação entre um livro novo e as crianças leitoras, sem seguir um roteiro fixo de leitura, como dificilmente acontece com um livro trabalhado em sala de aula.

Desta forma, foi procurada a direção da escola e através de uma conversa informal foram expostas as intenções com a realização do trabalho e pedida a autorização para em um determinado dia, retirar as crianças de suas atividades escolares para auxiliarem nesse estudo. Esta concordou com duas condições: que as professoras

também aceitassem, pois os alunos estariam com elas; que no final, fosse entregue uma cópia deste trabalho para que fizesse parte do acervo da escola. Foram aceitas ambas condições concordando com a importância de que tais gestos significam em um trabalho que toma a escola como objeto de investigação.

O livro a ser trabalhado com as crianças já havia sido escolhido: *O Batalhão das Letras*, de Mário Quintana. Trata-se de uma obra que circula pouco na escola e que tomei contato em uma das orientações de meu Trabalho de Conclusão de Curso. É um livro para crianças que estão em fase de alfabetização com ilustrações que ressaltam o alfabeto e trazem em destaque palavras escritas com a mesma letra apresentada (exemplo: B de bola, I de índio, etc.). Nesta direção, acreditamos que a pesquisa desenvolvida com as primeiras séries seria mais interessante, tanto por sua possível identificação com o livro, quanto por sua estreita relação com o aprendizado estabelecido na escola atualmente.

Por isso, foram procuradas as professoras do 1º ano que atuam no período da manhã, horário em que também trabalho. Assim como para a direção escolar, expus meu estudo, as intenções da pesquisa, verbalmente, e as professoras concordaram em participar da mesma. Como o estudo aborda a relação que as crianças estabelecem com o livro infantil, surgiram indagações quanto a possíveis diferenças entre a relação estabelecida por crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas.

Desta maneira, foram escolhidos dois grupos de trabalho: o primeiro com crianças não alfabetizadas e o segundo com crianças alfabetizadas. E buscando uma relação mais segura e descontraída por parte das crianças, consideramos prudente que os estudantes não-alfabetizados fossem da mesma sala de aula, da mesma forma que os alfabetizados. Porém, cada grupo seria proveniente de salas de aula diferentes. Por não acompanharmos o desenvolvimento escolar de todos os integrantes das duas salas de

primeiro ano, julgamos prudente que as professoras indicassem os alunos diferenciando alfabetizados e não-alfabetizados.

A intenção era não misturar alunos de diferentes salas de aula em um mesmo ambiente, unicamente para a realização da pesquisa, para evitar inibição ou mesmo a dispersão por parte dos estudantes por não estarem acostumados a trabalhar juntos.

A quantidade de crianças participantes da pesquisa foi definida em três crianças por grupo de trabalho, devido alguns fatores:

- com muitas crianças poderíamos perder falas importantes, devido às relações que, geralmente, se estabelecem durante uma conversa ou ao fato de que alguns poderiam falar ao mesmo tempo;
- as crianças puderam ler o livro, caso se interessassem, fato este que requer tempo. Tempo este que em um grupo maior de trabalho seria difícil obter;
- a pesquisa se realizou durante o período das atividades escolares, das quais os alunos foram convidados a se retirar para participar do trabalho e, levando em consideração que estarão ausentes das atividades regulares, não poderíamos nos demorar, fato que seria difícil de ser controlado com um número grande de crianças.

O local escolhido, dentro da escola, para desenvolver a pesquisa foi a biblioteca por duas motivações principais. A primeira vem do fato do meu próprio estágio se dar na biblioteca da escola, local em que as próprias crianças se acostumaram a me encontrar e me ver.

A segunda é proveniente da razão de a biblioteca ser um ambiente mais calmo e tranquilo para o estudo, fácil de fazer a gravação e por ter mesas menores que acomodam de 4 a 5 pessoas, permitindo um maior contato da minha parte com os

estudantes. Também é considerado um local agradável pelos alunos, por ser um ambiente diferente da sala de aula escolar.

A biblioteca possui um espaço relativamente grande, pois antes era uma das salas de aula da escola. Nela há duas paredes que se encontram com prateleiras até o teto e, estas são divididas por temas ou gêneros literários, como literatura infantil, teatro, fábulas, contos, folclore e tradição popular, artes, entre outros. Outra parede é composta somente por janelas, o que faz com que o ambiente permaneça claro e agradável, além de ventilado. No centro, encontram-se seis mesas para 4 ou 5 pessoas como já citado anteriormente, onde os estudantes podem ficar quando freqüentam a biblioteca.

E, na última lateral há o quadro negro usado quando o local era utilizado como sala de aula, o qual foi revestido e transformado em um painel, onde são coladas as indicações realizadas por alunos de livros que eles tenham gostado, reportagens destacadas por professores, além de cartazes enviados pelo Governo Federal para as escolas, com campanhas, como por exemplo, sobre o cuidado necessário com o livro didático.

Para obter os dados a serem analisados, optamos por promover atividades diversas relacionadas com a leitura do livro. Em um ambiente tranquilo para que as crianças se relacionassem de forma mais espontânea com o livro infantil deixamos que elas expressassem por suas falas, desenhos, respostas as questões, entre outros meios, suas preferências, gostos e desgostos sobre o livro que foi trazido para que eles conhecessem e mantivessem seu primeiro contato.

Para registrar as conversas ocorridas com as crianças optamos pela utilização de um gravador de voz, o qual permaneceria na mesa. O gravador registra as falas,

expressões espontâneas dadas pelas crianças no momento da leitura e manuseio do livro.

Os grupos, conforme foi planejado, foram entrevistados em dias diferentes. O primeiro grupo foi o das crianças não-alfabetizadas (grupo 1) e, no dia seguinte houve a conversa com o grupo de crianças alfabetizadas (grupo 2).

Na primeira entrevista já foi possível perceber que não seria uma atividade rápida e que, enquanto processo, não poderia ser apressado. As atividades no primeiro dia duraram por aproximadamente uma hora e as do segundo dia ainda se estenderam um pouco além desse horário.

Antes de começar a gravação, foi explicado para os participantes da pesquisa sobre o que se tratava a nossa conversa e o que pretendia fazer com a ajuda deles, para que se sentissem mais tranquilos e realmente importantes dentro do processo. Em seguida, foi explicado sobre a presença do gravador na mesa durante todo o tempo de nosso encontro. Embora tenha sido criada uma reação à novidade, os alunos autorizaram, e até gostaram, de que a conversa fosse gravada.

A coleta de dados começou pela apresentação do livro *O Batalhão das Letras* às crianças. Neste momento, o objetivo era conhecer suas primeiras impressões. Pela capa, foi questionado se gostaram da mesma, do que mais gostaram, do que não gostaram. O segundo momento foi de contato direto do leitor com a obra, ou seja, fase do manuseio. O livro foi entregue aos alunos que puderam decidir o que queriam fazer com ele. Puderam lê-lo se e como quisessem, olhar somente as ilustrações e até mesmo, passar para o colega ao lado se não tivessem interesse nem em folheá-lo. Reações estas que já nos trariam percepções sobre a relação, a interação entre livro e leitor. Algumas questões foram colocadas como provocadoras para se obter manifestações das crianças:

gostaram ou não do livro? Por quê? Falta alguma coisa nele? Tem alguma coisa de interessante? O quê? Tem algo de engraçado? O quê?

Após, o contato das crianças diretamente com o livro e da conversa entre as crianças participantes, colocamos a proposta da realização da leitura do livro pela pesquisadora, que poderia ser aceita ou não, caso todos já tivessem lido o livro e não quisessem repetir a leitura, entretanto, os dois grupos aceitaram a proposta de leitura.

Além dessas três etapas em que foram gravadas as manifestações reais das crianças as impressões e opiniões sobre a obra, foi proposta a realização de um desenho. Foram fornecidos como materiais, folhas de sulfite (uma para cada criança participante), lápis de cor, giz de cera e canetinha hidrocor para realização do desenho, que deveria ter relação com a representação do que eles gostaram do livro, o que o livro remetia a cada um deles após sua leitura.

Depois do desenho, perguntamos sobre o que desenharam e porquê, gravando novamente suas falas. A intenção é compreender como as crianças interagem com a obra, o que destacavam como significativo para elas, que sentidos eram constituídos na leitura da obra de Mário Quintana.

As crianças concordaram que os desenhos ficassem conosco, como também material de análise da pesquisa. E, antes que elas fossem as suas salas de aula, foi colocado um pequeno trecho da conversa gravada para que eles pudessem ouvir.

As gravações foram, posteriormente, transcritas e foram incluídas neste trabalho em dois anexos. O anexo 1 trata-se da gravação do trabalho com o primeiro grupo (crianças não-alfabetizadas) e o anexo 2 traz a transcrição da conversa com o segundo grupo (crianças alfabetizadas), e a análise de seus conteúdos será realizada no capítulo seguinte.

Os desenhos realizados pelas duas turmas de estudantes, após a leitura do livro *O Batalhão das Letras*, de Mário Quintana, também se encontram anexados ao final deste estudo.

Capítulo 5

Análise de dados

Após a coleta de dados realizada com os dois grupos mencionados anteriormente (grupos de crianças alfabetizadas e não-alfabetizadas) pudemos conhecer algumas relações que esses alunos estabelecem com os livros. Que sentidos eles vão dando ao livro que está diante deles? Quais falas, gestos, vão expressando os sentidos deles com “*O Batalhão das Letras*”? Como eles o percebem, sentem e o comentam?

A partir dos modos que os alunos foram manifestando seus interesses pelo livro nas leituras que fizeram, organizamos o nosso trabalho, destacando diferentes aspectos: percepções sobre a capa; capa e conteúdo; leituras; a leitura e suas relações; a leitura realizada pelo outro; afetividade e leitura; ilustrações; censuras e desenhos.

5.1 Percepções sobre a capa:



Capa do livro

Antes de apresentar o interior do livro para as crianças, iniciamos uma conversa sobre a capa do livro, com perguntas como: o que acharam da capa? Por quê?

O primeiro grupo (crianças não-alfabetizadas), inicialmente, demonstrou certa insegurança para responder, pois permaneceram em silêncio até que um participante se pronunciou dizendo do que havia gostado mais. Em seguida, cada um deles expôs motivos diferentes para ter gostado da capa do livro, como a presença da cor azul que agrada a um deles; o desenho do “hominho”, personagem em destaque na capa e; as letras que se apresentavam de formas diferentes, podendo estar no chapéu do personagem ou caídas pelo chão. As crianças não-alfabetizadas destacaram aspectos positivos e, praticamente, descreveram a capa.

Esse modo de interpretar a capa, no entanto, torna-se o primeiro ponto divergente entre os grupos, pois quando realizadas as mesmas perguntas ao segundo grupo (crianças alfabetizadas) um dos participantes afirmou que a capa não era muito adequada exatamente pelo modo que esse personagem principal se apresentava: *“meio estranho, porque o hominho está desarrumado assim, parece que está levando um monte de letras e ta caindo tudo aqui em cima... (...) ele ta derrubando tudo, parece meio atrapalhado.”*

O tom de voz que esta criança usava para fazer tal apreciação parecia de crítica, de não aprovação do modo do homem. O estranho para este aluno agrega: “desarrumado”, “atrapalhado”, alguém desajeitado que não tem cuidado com as letras, alguém que não é responsável.

Neste momento, pudemos perceber que para essa criança a imagem de alguém desarrumado, de certa forma relaxado, deixando as letras caírem e aparecerem pelo chão não representa algo positivo. Nesta perspectiva, perde-se o aspecto bem humorado, non-

sense e ganha um sentido de que as letras devem ser bem “cuidadas”, talvez, devido sua importância e seriedade quanto ao seu uso em uma sociedade letrada.

Outro fato que chamou minha atenção neste momento com o segundo grupo foi a reação das outras crianças depois do comentário e argumentação deste primeiro participante. As outras duas crianças não se dispuseram a dizer mais nada, nem complementando a justificativa do primeiro em não gostar do livro, nem apontando outros fatores que poderiam ter gostado. Somente disseram que concordavam com o primeiro, mas sem acrescentar nada, talvez pelo fato do primeiro ter sido enfático na sua defesa, inibindo comentários contrários ou demonstrando a relação presente em sala de aula, onde as informações não devem ser questionadas quando vindas de alguém que aparentemente “sabe mais”.

Depois da observação e comentários sobre a capa, as crianças participantes foram indagadas sobre o que elas acreditavam que poderia ter no interior do livro, qual seria seu conteúdo. Novamente, diferentes respostas partiram dos grupos. Os alunos do primeiro grupo responderam, rapidamente, que deveria ter uma história, porém sem especificar a respeito do quê. E quando questionadas sobre o que seria a história houve nova pausa, até que um deles se prontificou a responder: “A, B, C, D, E...”

Para os não – alfabetizados um livro remete sempre a uma história, mas anteciper pela capa, seu enredo, ou seus personagens, neste caso, fica mais difícil. Letras podem ser personagens? Letras podem fazer parte de uma história? É possível que crianças menos alfabetizadas tenham com maior frequência contato com livros que contem histórias, por isso a resposta, de pronto. Um deles ainda se arrisca, acertadamente, ligando as letras da capa à possibilidade de ser um livro que as tematize, no entanto, a criança não lê as letras que estão na capa, de forma aleatória, tal como elas se apresentam. O fato dela pronunciar o alfabeto na sequência chamando atenção para

um conteúdo que lembra a cartilha ou o modo como o alfabeto é ensinado na escola, pode revelar que ela se distanciou da idéia de que o livro conta histórias ou então, que ainda não é capaz de literalmente ler as letras.

O segundo grupo, diferentemente do primeiro respondeu que, provavelmente, devem ter letras e desenhos dentro livro, mas em nenhum momento citaram o fato de que essas letras e desenhos deveriam fazer parte de uma história. Isso pode ocorrer pelo fato de que, como esses estudantes já são alfabetizados e mantêm um contato com o livro didático, manual de leitura, eles acabam direcionando a resposta diretamente para um conteúdo escolar e sem considerar necessário dizer que se trata de uma história.

5.2. Os livros nas mãos das crianças

Nosso próximo passo foi o de oferecer o livro a cada criança para que ela o manuseasse e o lesse, caso quisesse. Mesmo estando cada uma, individualmente, no grupo 1, com o livro, em suas mãos, quando o primeiro participante começou a folheá-lo e ler as letras em destaque, os outros também participaram, produzindo assim uma leitura coletiva, com a participação de todos. O aluno que estava lendo o livro, e que tinha oportunidade de fazê-lo individualmente, não se importou de que, de certa forma, dividisse sua vez com os outros. Ao mesmo tempo, os outros não se incomodaram ou nem duvidaram se poderiam participar também desta leitura.

Outro detalhe é que mesmo com todos realizando a leitura juntos, cada um dos três quis ler de novo, oralmente o livro, quando este estava em suas mãos. Querer ler sozinho, mostrar-se capaz de ler, ter uma relação individualizada com o objeto livro, mesmo que conheça o seu conteúdo, mostrou-se ser uma prática prazerosa para essas crianças.

Já no segundo grupo, assim que o primeiro integrante iniciou a leitura do livro, os outros permaneceram, geralmente, em silêncio ou quando se manifestaram o fizeram baseado em algum comentário do próprio leitor ou em voz baixa para não atrapalhar o mesmo. Isso ocorre, provavelmente, devido, a prática de leitura oral realizada em sala de aula, pela professora ou por um dos colegas de classe, em que os que ouvem devem permanecer em silêncio, sem questionar ou relacionar o texto com outros fatos. Prática de leitura bastante freqüente e com um ritual marcadamente escolarizado, disciplinador.

5.2.1 A leitura e suas relações com outras histórias

Durante a leitura realizada pelo primeiro grupo – não-alfabetizados – houveram diversas interferências, em que os participantes relacionaram elementos presentes na leitura com suas vivências, com seus conhecimentos pessoais de mundo, com suas experiências e histórias vividas. Um aluno, por exemplo, ao ver as letras M e N comentou: “*eu tenho um jogo em casa que começa com M ou N, num lembro...*”

A letra apresentada remete à criança a lembrança de um brinquedo e partindo desta frase, ela falando em presentes cada um começou a contar de seus aniversários e do que ganharam ou do que ainda ganharão, estabelecendo um diálogo que parte da leitura, mas que foge desta ao mesmo tempo. Podemos dizer que através da leitura parece se formar uma associação de idéias, uma rede de fios que se ligam pelas falas das crianças e que acaba por se distanciar do conteúdo literal do livro, acionando um mundo que está fora do texto.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pela seqüência. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originaria na coincidência entre o sentido

desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escapasse a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.
(CHARTIER, 1996: 108)

Outro aspecto interessante de se destacar neste grupo de crianças é o vínculo presente entre as letras e seus nomes, sendo até mesmo um dos motivos principais para gostarem da obra, o que podemos perceber através de suas falas:

“meu nome começa com a letra M.”

“a letra do meu nome (apontando para o K)”

“eu também gostei porque tinha... ah, a letra do meu nome, a letra do meu outro nome.”

“porque tem o W meu e porque o E é meu, o S é meu, o L é meu, o Y é meu e tudo...”

“I de Igor.”

A ênfase em demonstrar a letra de seus nomes no texto lido sugere uma identificação pessoal da criança com a leitura que realiza. Talvez, seja um modo de cada um perceber que algo que faz parte de seu mundo pessoal (seu nome próprio), através, daquilo que o nomeia como alguém especial, importante. Também pode ser, que o gesto de identificar a letra do nome, demonstre seus aprendizados em sala de aula para alguém de fora (no caso, a entrevistadora) ou mesmo para seus colegas de turma. Trata-se inclusive, de uma prática de alfabetização utilizada, possivelmente, em sala de aula,

onde, o ensino atual se baseia, na fase de aquisição inicial da leitura e escrita pelo nome dos alunos.

Ler o livro, destacando pelas letras do alfabeto nomes deles próprios ou relacionando aos nomes de outras pessoas conhecidas, é um modo de produzir sentidos, bastante marcante, também no segundo grupo (crianças alfabetizadas), como faz, por exemplo, um participante ao realizar as leituras da letra *J*:

“Aqui na escola tem um menino que chama José, ele é da nossa sala.”

Neste caso, não é a inicial, mas o próprio nome citado no verso, *José*, que faz com que a criança se lembre de um colega de classe que possui o mesmo nome, criando uma relação do que se lê com o que se vive, do que trata os livros com o que faz parte de suas vidas.

Outro ponto relevante é o fato de algumas letras remeterem a outras palavras que se iniciem com a letra vista anteriormente, por exemplo:

“dado. (...) elefante (...) índio.”

Estas palavras foram ditas por um dos alunos quando durante a leitura apareceram as letras D, E e I. Na obra literária, no entanto, nos versos referentes as letras D e E, não aparecem as palavras *dado* e *elefante* como citadas pela criança. Parece que tais palavras e letras se apresentaram juntas no aprendizado escolar, caracterizando até um possível uso da cartilha, onde cada letra corresponde a uma palavra simples, normalmente, de forma fixa, repetitiva, pouco variável em todo material escolar. É possível que a maioria das cartilhas apresente a letra *D* junto a *dado*; e *E* a *elefante*, de forma que o aluno faz uma leitura decorada, memorizada.

Já no caso da letra *I* a palavra *índio* realmente faz parte dos versos apresentados, contudo a criança disse a palavra antes da leitura dos mesmos, o que faz com que possamos compreendê-la da mesma forma que as letras anteriores.

Enquanto, as crianças não-alfabetizadas vão agregando à leitura do texto suas histórias, as alfabetizadas dão um direcionamento de um conteúdo mais escolarizado.

O segundo grupo, da mesma forma, que primeiro construiu relações com elementos externos ao conteúdo do livro durante a leitura. Porém de maneira mais contida, provavelmente, por terem aprendido que não se deve interromper a leitura realizada por outra pessoa, e pela prática de se ler mantendo-se somente no texto, sem criar outros vínculos que possam “distrair” a leitura, fato citado anteriormente.

Contudo, durante a leitura outros conhecimentos de mundo são acionados, como após a leitura dos versos da letra *D* realizada por um aluno participante:

“(...) isso é muito difícil, parece um trava-línguas.”

Ao fazer essa comparação com um trava-línguas, o aluno demonstra que esse jogo faz parte de seu repertório lingüístico, com o qual possui certa intimidade. É possível notar que seu repertório de gêneros pode ter se manifestado por uma prática que se faz presente, nas brincadeiras realizadas pelas crianças. Pode ser que este conhecimento do trava-línguas tenha sido aprendido na escola, como parte dos estudos da língua portuguesa, por exemplo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - (1998) têm insistido na importância de se trabalhar o desenvolvimento de gêneros desde as séries iniciais.

Um leitor competente já pode se constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Este trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive, aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (PCN, 1998: 54)

Outro momento que destacamos é a dinâmica produzida através da leitura. Quando um dos participantes leu sobre a letra F, viu que no verso aparecia a palavra *figas* e depois da leitura completou:

“assim é que faz o sinal da figa.”

Após esse comentário *figas*. As crianças não só lêem com os olhos e com a boca, mas fazem gestos, encenam a leitura. A leitura, desta forma, propõe para as crianças um jogo, onde elas também podem realizar o que poderíamos chamar de proposta inicial do leitor quando este apresenta as letras do alfabeto para “fazer com elas o que esperam de você” (2001: 3).

Outro exemplo desta situação ocorreu com a letra M, fato presente nas duas turmas participantes. Nos versos da letra o autor diz que é possível perceber na palma da mão a presença da letra M, fato que produziu diversos comentários.

“na minha mão não tem M não.”

“é mesmo! Olha aqui!”

“aqui parece mais um vulcão, aqui ó.” (olhando para a própria mão).

“eu só consigo ver a letra do meu nome, o A.”

Neste momento, o livro produz um mesmo movimento nas duas turmas de alunos, onde todas as crianças começaram a procurar a letra M em suas mãos chegando a duvidar do livro, questionar e apresentar outras formas que visualizavam em suas mãos, como o caso da letra A e da imagem de um vulcão. A leitura faz com que todos eles procurem saber se “é verdade” o que está escrito, principalmente, por ser algo de fácil comprovação, onde somente é necessário procurar na palma de sua mão um M desenhado para ver se corresponde realmente ao apresentado pelo autor.

Cada letra lida provoca diversos efeitos nos leitores, bem diferente do que a escola insiste. Cada leitura, provoca gestos, histórias, comprovação dos sentidos, troca de experiências, produção de novos conhecimentos.

5.2.2 A leitura realizada por outro.

Após as crianças realizarem suas próprias leituras do livro, a pesquisadora se ofereceu para lê-lo, momento aceito igualmente pelos dois grupos participantes.

O primeiro grupo apresentou uma relação mais intensa com a leitura feita por outrem. A leitura realizada efetivamente por eles foi do alfabeto em destaque na obra e das ilustrações apresentadas, sem se preocuparem muito em reconhecer o jogo de palavras utilizadas pelo autor.

Se nas leituras feitas pelos colegas e por mim, as crianças alfabetizadas tiveram uma postura de “respeito” em ouvir o outro, sem interrupção, contudo, ao folhearem o livro, que permaneceu na mesa o tempo todo, tiveram outras atitudes. Com o livro, em mãos, foram complementando, constantemente, a leitura do texto, com novas lembranças e/ou mesmo comentários de situações parecidas, vivenciadas por eles.

Quando no livro é apresentada a letra *F*, Mário Quintana faz uma espécie de brincadeira, dizendo que “as crianças mal-criadas com *F* é que fazem fígas” e, com essa leitura surgem comentários pessoais:

“ele é que é mal-criado

Eu não sou mal-criado não.”

É um diálogo vivo que se instala entre o conteúdo lido e suas histórias vividas coletivamente. Isto significa que mais do que identificar o que se diz no texto, eles o interpretam e lhe dão um conteúdo moral, um valor de que o texto pode estar ensinando bons e maus comportamentos ao leitor.

Com a leitura dos versos da letra *P* também nasceram alguns comentários:

“eu sei escrever o alfabeto.”

Este comentário vem do fato do autor escrever sobre saber fazer poesia ou não e, neste vínculo entre o que eu sei e o que não sei fazer, a criança diz que ela sabe escrever o alfabeto, ou seja, novamente, ela se sente como integrante do livro, podendo dialogar com ele a qualquer hora. Da mesma forma que há uma “personagem” que não sabe escrever poesia, a criança percebe que ela não sabe fazer outras coisas. Mas ela destaca em sua fala o que é importante para ela: o que já aprendeu e não o que ainda não sabe. E saber escrever o alfabeto é muito importante para ela, pois pode significar o seu pertencimento à sociedade letrada.

É notável também a participação deles de outras formas, como por exemplo, rindo quando viam e/ou ouviam algo que consideravam engraçado, fato que ocorreu

muito com a letra *W*, que trazia na ilustração a figura de um palhaço dando cambalhota e virando com as pernas pra cima, ou então, quando o autor conta que aconteceu com a letra *M* para depois se tornar um *W*.

Neste caso, texto e ilustração constituem uma criação coerente e esteticamente perfeita. Como sabemos, trata-se neste livro, da ilustradora, Eva Furnari, de reconhecida qualidade artística que se uniu a um grande poeta da língua portuguesa, Mário Quintana. O resultado é este: um projeto editorial para crianças, bonito e bem cuidado, do ponto de vista artístico.

Os participantes do segundo grupo quando aceitaram a proposta da realização da leitura do livro pelo outro, no caso, a entrevistadora, se mantiveram, praticamente o tempo todo, em silêncio. Apenas dois comentários, de uma mesma criança, foram ditos em voz alta, porém sem que as outras participassem ou dessem continuação ao assunto. Como dissemos anteriormente, esta atitude parece seguir um determinado padrão de sala de aula, em que durante a leitura é necessário silêncio.

É possível perceber, entretanto, que quando a leitura é feita pelos colegas ainda há certo espaço para que se estabeleçam alguns comentários e diálogos com o texto. Por outro lado, esse mesmo espaço não é perceptível quando alguém que, teoricamente, sabe mais do que eles, está lendo o livro, no caso a pesquisadora. As crianças parecem ter se apropriado de que o saber na escola é assimétrico, hierarquicamente marcado.

Com a realização da leitura do livro pela pesquisadora, o segundo grupo, atentou-se para a sonoridade presente durante a obra. Foi preciso duas leituras, além da leitura que eles próprios haviam feito, para que eles percebessem um determinado ritmo sonoro compondo os versos. Isto ficou, claro, no fim do livro, com a leitura dos versos da letra *Z*.

“rima! Tudo rima.”

Quando o primeiro participante “descobriu” que as palavras rimavam, ele apresentou isso para os outros, os quais também acabaram percebendo e procurando, até mesmo, rever as rimas passadas. E, o fato de compreenderem por si só que existia a rima no livro de Mário Quintana fez com que isso se tornasse mais um dos motivos pelos quais afirmaram gostar da obra literária.

“eu gosto mais das rimas. Eu adoro rima!”

Identificação de gênero – trava-línguas – de um conhecimento lingüístico, rimas, provocam uma movimentação, agito nas crianças. Eles parecem gostar de manifestar seus conhecimentos e parecem valorizar esta atitude, motivo pelo qual eles acabam se afeiçoando a obra e gostando dela.

5.2.3 Afetividade e leitura

Quando a criança entra em contato com um livro é visível como ela busca se identificar com o mesmo. Em diversos momentos percebemos como todas elas procuraram estabelecer um vínculo através de diálogos, questionamentos, risadas e, até mesmo, procurando confirmar um determinado conhecimento apresentado pelo autor.

Com esse vínculo criado pela identificação das crianças com a obra, produz-se uma afetividade com o objeto livro, ele mais do que um instrumento, torna-se objeto de proteção, zelo, assim como um brinquedo querido. E, em alguns casos, as crianças demonstraram esse cuidado pedindo para levar para casa ou mostrar para algum parente

próximo (pais, avós, etc.). Fato este que também apareceu após nossa conversa com as crianças não-alfabetizadas.

“eu quero leva pra minha casa.”

“dá vontade de levar pra casa e falar pra minha mãe lê.”

“eu quero levar pra saber as letras e...”

(...) e escrever peixe e coisas.”

O livro torna-se quase um amigo, aquele que ele quer ter consigo, de tê-lo como companhia. O livro passa, como um objeto de desejo, para ser lido, normalmente, juntos às pessoas de quem se gosta. Mas também ele é instrumento que ensina e ajuda cada um a se tornar um leitor e/ou escritor.

As falas apresentam a importância, o valor que o livro representa para eles, se tornando inclusive um meio de aprendizado, onde este pode ensinar as letras e a escrever outras palavras.

5.3 Os sentidos às ilustrações.

Por se tratar de um livro infantil é possível perceber o quanto as ilustrações ocupam um lugar de produção de sentidos, cativando o leitor, seduzindo-o junto com o texto.

As ilustrações de Eva Furnari são criadas no jogo entre cores fortes e variadas, que contrastam com as em tom pastel. As letras do alfabeto se destacam em tamanho bem grande a ocupar cada página, desenhadas como estáticas e não humanizadas, animadas. A estratégia é tê-las como suporte a funcionar como moldura para as personagens que são bichos, homens, mulheres e crianças caricaturizadas.

Durante a leitura realizada, tanto pelas crianças participantes, quanto pela entrevistadora, as ilustrações também compuseram diversos diálogos, sendo inclusive motivo para alguns afirmarem, como já dissemos, o seu gosto e interesse pelo livro.

No primeiro grupo, um aluno destacou uma das imagens, chegando a se referir a ela por três vezes:

“olha um jacaré.”

“e aqui tem o jacaré.”

“eu gostei porque tinha cobra e jacaré.”

As imagens de animais selvagens, como cobra e jacaré, chamam a atenção desta criança, provavelmente, por fazer parte do imaginário dela. É provável, que esses animais não comuns, ou melhor, não domésticos, sejam mais atrativos, para as crianças, pelo seu componente selvagem, de aventura, de perigo.

Outra situação interessante de interação por parte desta criança com as ilustrações do livro é quando nos deparamos com a letra Z. O autor conta que “com Z os menininhos levam zero nos exames” e a imagem que aparece neste momento é a de um estudante com orelhas de burro e uma espécie de lousa ao fundo, em destaque, com a seguinte operação matemática: $2 + 2 = 3$. Ao observar esse detalhe surgiram as indagações por parte de um aluno:

“dois mais dois é três?”

“mas, dois mais dois dá quatro.”

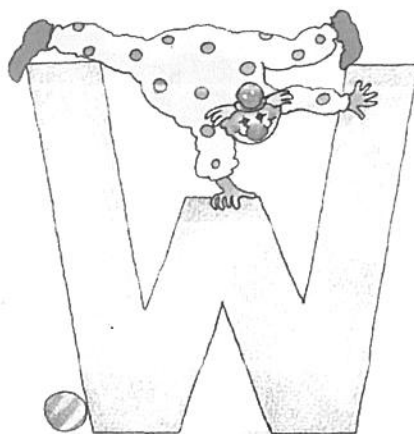
Além, de questionar a ilustração como um erro no livro, o aluno corrige respondendo corretamente a questão matemática apresentada. Neste caso, a criança não pôde compreender o jogo criado entre o texto e a ilustração. Talvez, acostumados com ilustrações que reproduzem literalmente o texto, o aluno não participa com autonomia desse jogo lúdico dado pela ilustração do texto.

Em outros momentos também questionaram sobre as imagens, procurando compreender a relação entre as imagens e o texto.

“que bicho é esse?”

Uma das ilustrações que mais chamou a atenção dos dois grupos, como já citado, foi a presente junto com a letra *W*, no entanto, as turmas observaram aspectos diferentes de uma mesma página. A primeira turma – não-alfabetizados – encantou-se especificamente pela imagem de um palhaço que, juntamente com a letra, aparece em destaque na página.

“um palhaço!”



Era uma vez um M poeta
Que um dia, em busca de uma rima,
Caiu de pernas pra cima
E virou um belo dábliu!
Coisa assim nunca se viu,
Mas é a história verdadeira
De como o dábliu surgiu...

26

Imagem do livro (p. 26)

A imagem colorida e a presença de um ícone ligado à infância – o palhaço – torna-se algo marcante e atrativo para essas crianças. E complementando, essa figura também está o movimento que ela realiza: virar cambalhota, tal qual a proposta do texto que diz que a letra W caiu de pernas para cima. Ficar de pernas para o ar, como a brincadeira de “plantar bananeiras”, virar cambalhotas são ações que provocam risos nas crianças e mexem como elas.

O segundo grupo também se atenta à mesma página, porém o destaque é para a letra, que vista de ângulos diferentes ocasiona a leitura de letras diferentes:

“olha aqui ó! Parece que ta de ponta cabeça, mas dá pra ver o M direitinho.

É o M de pernas pra cima.

É mesmo.”

Atentos ao que o texto afirma e a imagem ilustra, o jogo criado estimula os leitores a querer certificar-se sobre o que o narrador está dizendo. No caso, Mário Quintana apresenta o *W* como um *M* de pernas para o ar, o que pode realmente ser visto caso viremos a folha em diferentes sentidos, ou melhor dizendo, caso olhemos o livro de ponta-cabeça, como disse o aluno. Atitude esta que ele realizou e, a qual lhe deu resultados que afirmassem a veracidade do conteúdo literário. A ilustração e o texto, ao oferecerem um jogo de leitura para as crianças provoca-lhes um diálogo, uma interação.

5.4 Modos de Censuras

Ao final de todas as leituras, apresentei como dinâmica, uma pergunta aos participantes: há algo no livro, de que não tenham gostado?

Neste momento, constatamos o valor dado à censura pelas crianças, em ambos os grupos, porém apontando objetos, fragmentos, modos de dizer diferentes de censura.

No primeiro grupo, um dos alunos não gostou de encontrar no livro referência ao *xixi*, palavra citada nos versos correspondente a letra *X*.

“eu... eu não gostei do xixi.”

E neste momento, também outra criança indagou:

“ai ai. Tia, isso ainda tá gravando?”

Neste caso, a censura provém, provavelmente, do fato de a maioria das pessoas dizer que é feio, errado, deselegante falar de suas necessidades fisiológicas, em público,

e por isso, é condenável, errado ter “xixi” escrito em um livro, algo que pode ser lido por qualquer pessoa.

Com a segunda fala, ainda podemos perceber que há também a preocupação em saber se tal fala será gravada, exatamente pelo motivo apresentado anteriormente, onde tais falas não deveriam ser pronunciadas e, sendo assim, muito menos gravadas, pois outras pessoas poderão ouvir depois.

Já o segundo grupo, por sua vez, recriou outros elementos, mais fortemente e diversos momentos, sem deixar para se expressar somente ao final da leitura do livro ou após ser questionado. A primeira vez que a repreensão ou censura se manifestou foi quando o primeiro aluno participante ao chegar na letra *V* não terminou de ler uma das palavras do texto e ainda se explicou:

“este V é o V de viagem, do vento vagabun... que sem pagar passagem corre todo o vasto mundo. Acho que eu não posso falar esse palavrão aqui, que a minha mãe não gosta que eu fale palavrão. É feio!”

Em seguida dessa fala, os outros participantes também se recusaram a ler a palavra *vagabundo* afirmando todos ser um palavrão e algo que todos aprenderam ser errado falar.

Outra situação marcante com o uso da mesma palavra ocorreu durante a leitura realizada pela entrevistadora, ao pronunciar a palavra normalmente, enfrentando conflitos por isso:

“Este V é o V de viagem, de vento vagabundo...”

Olha a boca!

(...)

Eu to só lendo pra vocês(...)

Mas é melhor você parar de falar, mas é melhor você pular essa parte que tem palavrão, porque eu não gosto.”

A força da palavra, o valor social que ela agrega, impede que a palavra seja lida, pronunciada em voz alta. Mesmo longe da família, a criança segue seus ensinamentos e revela saber que na escola não se pode falar ou ler determinadas palavras.

Contudo, o julgamento de palavras que podem ou não ser consideradas ofensas/agressões também é algo muito relativo, pode cada um julgar de determinada forma. Isso é perceptível com a palavra *diabos*, pois a mesma criança que recriou a palavra *vagabundo*, leu com naturalidade a palavra *diabos* e, outra não terminou de ler tal palavra chegando a colocar a mão, encobrindo a boca por se tratar que algo inadequado, ou seja, proibido.

“Com Y letra dos dia... que engasga o mais sabichão.”

Percebemos as diferentes interpretações para um determinado texto quando apresentado para as crianças. As crianças alfabetizadas consideraram as palavras *vagabundo* e *diabos*, palavras ofensivas que não deveriam estar presentes em um livro. Porém as crianças do primeiro grupo não se ofenderam, fato este que podemos dizer que talvez independa de saber ler e escrever, pois ouviram da mesma forma a pronúncia das palavras. Da mesma forma, ocorreu com a palavra *xixi*, que não incomodou o segundo grupo, provavelmente pela existência de outras palavras que consideraram muito mais pesadas na obra.

Tais censuras tão diferentemente feitas pelas crianças parecem apontar para a idéia de que os sentidos das palavras não estão “coladas” nelas, como também não são inteiramente dependentes delas. Os sentidos são dados pelas leituras, na relação entre o que se diz, onde se diz, por que se diz. Os sentidos são socialmente construídos e por isso podem ser diferentes entre comunidades de leitores.

Mesmo sem serem leitores do código, nenhum dos participantes deixou de expor suas opiniões, elogios e críticas quanto ao livro. Não se viram como inexperientes devendo esperar a opinião de outros que poderiam “saber mais” para reproduzi-las, prática muito presente com o crescimento das crianças e sua aprendizagem escolar, em que se “aprende” a responder como o professor, buscando a aceitação na sala de aula, ou até mesmo, a avaliação marcada pelas boas notas.

A leitura, como vimos, nesta situação da pesquisa, transcorreu de forma tranqüila, com bastante participação das crianças, participação esta de diferentes naturezas.

Mesmos os elementos criticados tornaram-se elementos para justificativas do seu descontentamento com a obra, o que pode indicar um envolvimento afetivo às avessas, uma satisfação por aquilo que dizem não gostar.

“eu não gostei do palavrão.”

“nem eu gostei porque não pode fala não.”

“E eu não gosto desse livro porque é feio.”

“ele fala de um jeito tão ruim, parece que não gostou do livro, né?”

Mas você gostou do livro?

Adorei!”

A presença de algumas expressões e palavras provocou nas crianças um não gostar, provavelmente acostumados com textos higienizados, padronizados. O jogo de humor e de non-sense que Mário Quintana dá ao seu texto provoca estranhamento, um não gostar ou um gostar apesar de, o que na nossa opinião, cria um novo modo de apreciação de textos que circulam na escola, e podem provocar um alargamento no gosto do leitor iniciante.

5.5 Desenhos

Como apresentado no capítulo referente à metodologia, após a atividade de leitura e das conversas sobre o livro, propus a realização de um desenho por parte das crianças, a partir de algo que elas se lembrassem ou que mais tivessem gostado da obra lida para e por elas.

O resultado foi uma quantidade de produções diversas entre si, quebrando a prática escolarizada de se apresentar desenhos todos muito parecidos, quase modelares na tentativa de agradar o professor ou copiar as próprias ilustrações do livro.

As imagens produzidas pelo primeiro grupo, em sua totalidade, se aproximaram muito de típicos desenhos infantis, compostos por uma casa, jardim, pássaros no céu, sol, etc. Tal fato pode indicar que a existência de um tema específico sugerido para a produção de um desenho não altera sua estrutura fundamental, não altera o cenário composto sempre por: casa, sol, jardim, entre outros.

Contudo, se eles mantiveram o cenário, a temática proposta para a produção dos desenhos provocou a criação de imagens distintas. Por exemplo, no desenho produzido por um dos participantes em que aparece uma casa para a letra *M*, que coincidentemente é também a inicial de seu nome, aparecem outras letras aleatórias no jardim.

“bom, aqui eu fiz os passarinhos, a nuvem, o sol, fiz uma casa, só a letra M dentro da casa, porque eu gosto mais da M.”

Novamente, apareceu o sentimento de cuidado, onde a letra mais “querida” – a inicial de seu nome – recebeu uma casa somente para ela.

Outro participante do mesmo grupo incluiu duas letras dentro da casa desenhada, sem saber justificar, com clareza, o motivo específico para somente tais letras estarem no local, e acabou chamando de “a casa das letras”. Desenhar letras, aparentemente, significa escrever algo, e neste processo de aprendizagem ele me pediu para saber o que havia escrito:

“o que eu leio aqui?

(...) yoli.

Yoli!”

Mesmo a palavra não sendo existente na língua portuguesa, ele demonstrou estar satisfeito com a descoberta e com o fato de escrever algo, mesmo sem um significado conhecido.

A última criança deste grupo optou por dois desenhos, em separado. De um lado da folha apresentou a proposta temática para o desenho, desenhou letras, as quais se apresentaram sem ordem ou motivação específica para serem feitas. Do outro lado, desenhou convencionalmente casa, flores, árvores. A única relação entre as palavras e o desenho “cenário” é a presença de seu primeiro nome escrito dentro da casa feita pela criança.

Ainda é preciso citar que as duas primeiras crianças realizaram uma caracterização com traços humanos nas letras desenhadas, onde estas possuíam olhos, boca e, até mesmo braços, apresentando-se sorridentes. Isso é muito freqüente em livros infantis, onde tudo - animais, letras, números - ganha feições humanas. Talvez, este fato possa ter acarretado na produção humanizada também realizada por tais estudantes, ainda que "*O Batalhão das Letras*" traga uma ilustração que não humaniza nenhuma letra.

Já no segundo grupo os desenhos não trazem tantas representações como os das crianças não-alfabetizadas. Quando é apresentada a proposta inicial de que o desenho fizesse alguma referência ao livro lido, dois participantes resumiram seus desenhos em representações de letras aleatórias.

Desenharam letras coloridas, como se estivesse fazendo uma atividade escrita depois da história lida. Ao serem questionados sobre o que desenharam, eles procuraram responder que fizeram aquilo que consideravam esperado.

Como não deram explicações convincentes sobre a sua escolha pela escrita apenas de letras, foram questionados por mim, se as letras feitas seriam aquelas das quais mais gostaram ou aquelas de que se lembravam. As respostas dadas não fugiram destes dois itens, primeiramente sendo aquelas de que mais gostaram e, posteriormente sendo as letras de que gostaram e se lembraram ao mesmo tempo. Deste modo, apenas reproduziram aquilo que entenderam como se estivessem "agradando" a pesquisadora.

A terceira criança, no entanto, produziu um desenho muito diferente dos colegas, porém muito próximo da ilustração do livro. Ela procurou copiar a página exatamente como a letra *Z está* apresentada no livro, tanto a imagem, como os versos. Copiar uma página inteira pode estar ligado ao fato de que este aluno é aquele que percebeu a

presença das rimas durante a leitura dos versos e por isso, quis “gravar” a parte de que mais gostara.

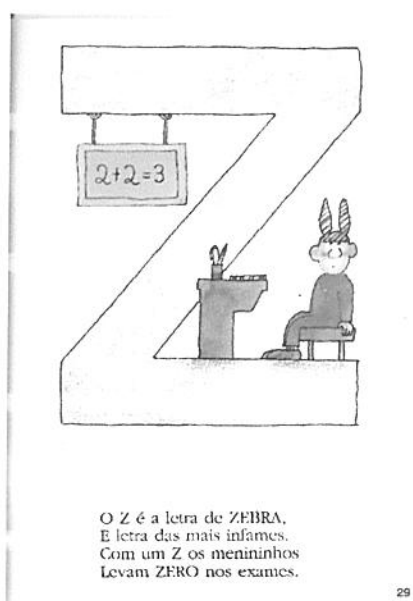


Imagem do livro (p. 29)

Ao concluir seu desenho a criança escreveu em sua folha a frase: falta de atenção! E ao ser questionada quanto ao porquê desta frase respondeu:

“(...) eu tive falta de atenção porque, olha, aqui ó. Eu tive escrito ‘os’ e depois aqui eu escrevi quase certo, né?”

(...)

Então deixa eu entender: essa falta de atenção aqui não é desse menininho.

Foi minha.”

Esta criança, justamente a que copia e menos cria seu texto, é também a que se corrige durante a escrita dos versos, a que sente necessidade de no interior de uma proposta que poderia ser mais livre, escrever para si mesma uma espécie de lembrete.

Ela se assume como “produtora” do texto e como revisora ou corretora do mesmo. Seu desenho se aproxima de uma proposta escolar em que a correção caminha lado a lado às produções escolares. A criança faz da atividade uma tarefa que deve ser correta, não se arriscando no texto, nem na ilustração (ambos cópias do livro) e ainda, chamando sua própria atenção, e mais do que isto exercendo uma auto-censura, como se fosse sua própria leitora.

Nenhuma das letras desenhadas pelos participantes deste grupo trouxe qualquer diferença, entre si. Os desenhos apareceram com traços simples e sem pontos de destaque, coloridos ou bem grandes, ocupando toda a página de sulfite, como foi feito no primeiro grupo.

A análise dos dados parecem indicar que as crianças ao entrarem em contato com uma obra literária, estabelecem vínculos de diferentes formas, caminhos e pontos de partida. Pode ser uma lembrança que vem à tona, um acontecimento ou fato importante de suas vidas, uma fala muitas vezes pronunciada e recriminada, um laço afetivo com um amigo, entre outros. Pode ser por um questionamento, por uma busca de comprovação, por uma hipótese, por uma identificação de algo que lhes dá sentido, ou ainda, por uma cena ou fala guardadas na memória. De qualquer maneira, a leitura nunca é apenas decodificação do código, comunicação do que o autor quis dizer, expressão de um pensamento. A leitura é produção de sentidos múltiplos construídos de formas diversas entre leitores e um livro em que lhes é dado a ler.

Conclusão

Concluir um trabalho, que desenvolvemos há tanto tempo, nem sempre é uma tarefa simples. Aliás, na maioria das vezes, torna-se algo de grande dificuldade, afinal diversas coisas foram vistas, lidas, conhecidas e analisadas e procurar delimitar tudo isso causa muito receio de acabar esquecendo ou simplificando demais algo tão trabalhoso. Mas, como dizem popularmente, é um “mal” necessário.

Nossas questões focaram a interação entre crianças, em fase de alfabetização, e a obra *“O Batalhão das Letras”*, de Mário Quintana. Indagamos sobre como as crianças estabelecem essa relação com um livro de literatura infantil novo e não utilizado comumente no ambiente escolar, apesar de seu contexto que podemos chamar de “didático”. Também centramos nossa preocupação em investigar sobre a existência de uma possível diferença de interação com a obra quanto trabalhamos com crianças no início do processo de alfabetização e as já alfabetizadas. A questão central era: há distinção na relação infantil que crianças não-alfabetizadas e alfabetizadas estabelecem com o livro?

Após a observação de todo o trabalho desenvolvido, pudemos perceber que cada criança estabelece uma relação muito pessoal e específica com o livro, construída diferentemente como também são diferentes suas experiências pessoais. Entre todas as crianças analisadas há uma diversidade que diferencia os modos de compreensão da leitura, como também uma aproximação que as une em torno de um diálogo e troca de saberes. Porém, cada grupo distinto de crianças também apresentou características próprias quanto ao nível de alfabetização em que se encontravam.

As crianças do 1º. grupo, composto por crianças não-alfabetizadas, podemos dizer, que possuem maior “liberdade” ao ter contato com um novo livro. Pudemos perceber essas marcas durante todo o momento da conversa, pois as crianças interagiam constantemente com a obra. Durante a leitura, trouxeram, em diversos momentos,

elementos que se relacionavam com outros apresentados pelo livro. Desta forma, observamos que elas vinculavam a história lida com histórias vividas; lembravam de acontecimentos familiares, datas comemorativas que para elas eram importantes, como Natal e aniversários, entre outros.

O livro parece realizar uma ponte entre um novo texto que se apresenta e lembranças já passadas e vividas. Para esse grupo, a leitura do texto vai além do contido na obra literária, naquilo que está expresso em palavra. A leitura se movimenta, rompe espaços e tempos, se liga, remete a outros fatos que fazem parte de suas vidas. Tudo parece estar interligado, cada novo elemento conhecido passa a fazer parte de uma rede de conhecimentos. A leitura do livro não é uma atividade paralela em suas vidas, ou apenas transmissão de um conteúdo ou expressão de idéias de um autor, mas algo que lhes integra, que os constitui enquanto seres que pensam, articulam, sentem e são sentidos.

A realização do trabalho em grupo foi um fator muito interessante em nosso estudo, pois cada criança levantava aspectos de suas histórias pessoais, recordando e expressando oralmente durante a leitura. Um processo de interação, em que uma história puxava outra, de modo que momentos lembrados por uma determinada criança faziam com que outro participante também se lembrasse de outras vivências. Neste processo, a conversa gerada pela leitura do livro, acabava, até mesmo, por se distanciar deste, devido às inúmeras relações estabelecidas, até então.

A leitura permitia também outros gestos e habilidades desenvolvidas pelas crianças. Elas faziam indagações, provocavam discussões, verificavam interpretações, averiguavam elementos apresentados pelo autor. No caso, por exemplo, da leitura da letra M, as crianças fizeram questão de “tirar a prova”, observando em suas próprias mãos o que o autor afirmara sobre o desenho da na palma de nossa mão. Foi bastante

interessante para nós, observamos o quanto as crianças questionam e procuram respostas para aquilo que lhes é apresentado.

O segundo grupo, formado por crianças alfabetizadas, também apresentou características próprias do seu envolvimento com a obra. Durante a realização da leitura do livro, como citamos durante a análise, houve uma prática de leitura já bem mais “disciplinada”, comumente ensinada quando oralizada. As crianças intervieram minimamente, provavelmente, porque conhecedoras de que quando um indivíduo lê e outro escuta. A palavra ledora exige momento de silêncio, pois caso haja a interrupção com comentários, o entendimento da leitura pode ser prejudicado por parte dos ouvintes. Uma prática em que os momentos da leitura oral e dos comentários e explicações sobre ela são bastante marcados e diferenciados. Pensamento muito difundido (também na escola), e algumas vezes equivocado, pois podem surgir falas interessantes para o desenvolvimento de uma possível atividade ou mesmo uma conversa com os estudantes.

Aparentemente, as crianças deste segundo grupo, procuram “agradar” mais ao professor, ou em nosso caso, à pesquisadora, porque quando existem relações com momentos de vivências pessoais, essas são feitas ao final da realização da leitura. Além disso, diferentemente do outro grupo, as inter-relações giram sempre em torno do livro e dificilmente “fogem” ou se distanciam dele, criando outras ligações. Quando o fazem, estabelecem relações, com outros gêneros literários, conhecimento possivelmente construído na escola e bastante impessoal, como, no caso do trava-línguas citado por uma das crianças deste grupo.

É possível notar ainda essa centralidade no livro lido quando olhamos os desenhos das crianças. Neles, os alunos desenharam ou letras aleatórias ou uma imagem específica da obra, o que podemos destacar como elementos notoriamente, marcantes,

devido se tratar de um livro que apresenta o alfabeto para crianças. O mais marcante parece ter sido também o conhecimento escolar (alfabeto) ou a prática de ilustrar o texto lido, copiando o próprio livro.

Por fim, percebemos que, de certa forma, a instituição escolar trabalha com práticas de leitura que parecem conduzir as crianças a uma determinada “formatação” de trabalho com obras literárias, produzindo o que podemos chamar de escolarização dos sentidos, onde as crianças não podem falar e/ou se mexer, enquanto outrem realiza uma leitura, principalmente, quando esta é feita em voz alta para determinados ouvintes.

E essa aprendizagem do modo de ler, em comunidade, independe da idade biológica, pois as crianças participantes deste estudo eram da mesma faixa etária e freqüentavam a mesma escola. Sua única diferença, no entanto, era o fato de estarem alfabetizadas ou em processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, podemos pensar que alfabetizar no ambiente escolar vai além do ensino da leitura e da escrita dos códigos de nossa língua portuguesa. Há também a escolarização nas práticas de leitura e de escrita que formam o leitor ao longo do tempo, e permite identificá-los como certa comunidade de leitores.

Bibliografia

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC: SEF, 1998.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil – visão histórica e crítica**. São Paulo, SP: Global, 1985.

COUTO, Karem da Costa. **A série “mico maneco” de Ana Maria Machado: um convite ao universo literário**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1988.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: ABREU, Márcia (org.) **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 29-46.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Rio de Janeiro, SP: Estação Liberdade, 1996.

KATO, Mary. Estratégias Cognitivas e Metacognitivas na Aquisição de Leitura. In: **O aprendizado da leitura**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987, p. 123-138.

_____. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 1995, p. 30-37.

- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias** – 4ª edição. São Paulo, SP: Ática, 1988.
- LYONS, Martyn. Os Novos Leitores do século XIX: mulheres, crianças e operários. In CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (dirs.): **História da literatura no mundo ocidental**. São Paulo, SP: Ática, 2001.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 19ª. ed.
- MAYRINK – SABINSON, Maria Laura T. O que se ensina ler quando se ensina ler e escrever? Ensina-se mesmo a ler e escrever? **Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil**. Leitura: teoria e prática. Ano 20, no. 38, Campinas, SP: Março/2002.
- SENA, Yara Máximo. **Entre as páginas de um livro: Cecília Meireles**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s. n.], 2004.
- SEVERINO, A. J. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. In: **Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura ou “Lei – Dura”? In: **Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 23-27.
- _____. **A produção da leitura na escola** – pesquisa *versus* propostas. São Paulo, SP: Ática, 2002.
- _____. Necessidades de um inquérito sobre a leitura. In: **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1981, p. 31-49.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Ática, 1995, p. 18-29.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. – São Paulo, SP: Contexto, 1988.

_____. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo, SP: Global, 2ª edição, 1982.

Bibliografia virtual (*sites*):

http://www.releituras.com/mquintana_bio.asp (visitado em 30/05/2007)

<http://www.geocities.com/athens/acropolis/2776/quintana.html> (visitado em 30/05/2007)

<http://www.revista.agulha.nom.br/quinta.html> (visitado em 24/06/2007)

<http://fabiorocha.com.br/mario.htm> (visitado em 24/06/2007)

<http://www.estado.rs.gov.br/marioquintana/> (visitado em 24/06/2007)

Anexo 1

Grupo 1 (crianças não- alfabetizadas)

G: entrevistadora

K: aluna participante

M: aluno participante

W: aluno participante

G: Bom, eu trouxe um livrinho pra mostrar pra vocês que é esse aqui, O Batalhão das Letras, do Mário Quintana. Olha a capa dele. O que vocês acharam?

T: legal.

G: é bonita?

T: é.

G: por que que é bonita?

Pequena pausa em silêncio.

G: por que ela é colorida? Porque...

M: eu gostei pq tem esse hominho.

K: eu gostei pq tem esse... (referindo-se a borda azul da capa)

G: ah, a margem azul, o hominho... e?

W: eu gostei das letras.

K: isso é o alfabeto.

G: ah, das letrinhas que caem do chapéu do hominho. Jóia! Então agora assim, vou passar o livro na mão de todo mundo e daí vocês vão olhar. Ah, outra coisa: o que vocês acham que tem aqui dentro? (referindo me ao livro)

M: uma história?

K: uma historinha.

G: mas uma historinha do que?

Nova pequena pausa.

W: A, B, C, D, E....

G: isso! Pode falar alto. (fiquei com medo que a gravação ficasse baixa, porque ele não estava muito perto do gravador).

Dei o livro para eles (começando pelo W que estava a minha direita) e neste momento houve novo silêncio.

G: isso, põe na mesa, daí já vai todo mundo vendo também...

W: A, B... (começou a ler todas as letras que estavam em destaque, a partir de então todos começaram a repetir junto.)

T: C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

K: o que que é isso? (perguntando sobre a última imagem do livro com todas as letras)

M: é o alfabeto.

K: chuva de letras?

Neste momento, K pega o livro e também repete o alfabeto.

K: A, B, C, D, E, F....

W quer saber mais sobre o gravador.

W: você vai mostrar aonde?

G: como assim?

W: aonde vai passar?

G: isso é o que eu vou estudar depois.

W: mostra na tv?

G: não, na tv não...

W: mostra aí de novo? Ele fala?

G: fala, ele fala.

W: fala de novo?

G: fala.

Pausa novamente.

T: M, N, O, P.... (sobre as letras do fim do livro)

K: o que você tá falando?

M: meu nome começa com M

K: ele não obedece a professora (falando pra mim, sobre o W)

M: olha um jacaré.

W: eu tenho um jogo em casa que começa com M ou N, num lembro...

G: e você gosta do jogo?

W: Gosto. Ele é de espada!

K: eu ganhei...

W: mata homem do mal!

G: você não quer ver M?

K: no Natal vou ganhar dois carrinhos de boneca...

W: no Natal eu ganhei o play 2 e agora eu vou ganhar...

K: eu tenho...

W: os bonecos do cuexi (Shrek).

K: eu tenho...

W: o gato do cuexi (Shrek), todos!

K: eu tenho o meu priminho que fica lá em casa, aí quando a minha irmã vai pra escola, aí eu fico cuidando dele. Mas a Kaelem deixa a comidinha lá pronta em cima da mesa, pra mim dá pra ele.

W: sabe o que eu ganhei de Natal?

G: nossa, mas o Natal tá longe ainda.

W: o play 2.

K: o Natal é só em dezembro.

G: é! Só em dezembro.

W: foi outro dia que eu ganhei o play 2.

Neste instante, entra na biblioteca uma professora para devolver revistas de recorte que ela havia pegado para trabalhar com sua turma, mas sai logo em seguida.

M: e aqui tem o jacaré. (disse sussurrando)

K: a minha irmã já é grandona. Ela é quase do meu tamanho.

W: a minha irmã...

K: eu tenho um irmãozinho...

W: óia!

K: bem pequeno...

G: pequenininho?

K: do tamanho... do tamanho... da Clara. (colega de turma)

W: óia! ô tia, eu tinha seis ano e agora fez sete. A minha irmã tem dez ano e eu agora fez sete..

G: hum...

W: aí quando...

Todos quiseram falar ao mesmo tempo, sobre seus aniversários e sua idade. Trecho de difícil transcrição.

W: eu fiz a festa (de aniversário) no dia 7 porque a casa tava bagunçada.

K: porque ele bagunçou.

M: cadê o A? (procurando na última página)

W: não! É porque eu si mudei. Eu si mudei.

G: você já acabou M?

M: cabô.

G: agora deixa eu perguntar: vocês querem que eu leia o livro pra vocês?

K: quero.

Somente a K responde verbalmente, mas os outros afirmam com a cabeça.

G: então eu vou ler.

G: ó, O Batalhão das Letras, de Mário Quintana.

Aqui vão todas as letras, desde o A até o Z.

Pra você fazer com elas, o que esperam de você.

Aí vem o Batalhão das Letras e na frente a comandá-lo, o A de pernas abertas, montado em seu cavalo.

Com um B se escreve balão, com um B se escreve bebê. Com um B os menininhos jogam bola e bilboquê.

W: elefante.

K: que elefante! Elefante começa com a letra E.

G: com C se escreve cachorro, confidente das crianças. E que sabe seus aromas suas queixas e esperanças.

Com um D se escreve dedo que poderá ser mal no sábio...

Com um D se escreve dedo... Peraí, vou ler de novo.

Com um D se escreve dedo que poderá ser mal ou sábio. Desde o dedo acusador ao D do dedo no lábio.

W: dado!

K: é dedo indicador. Essa é a letra do elefante (aponta para a letra E).

W: elefante!

G: o E da nossa esperança que é também o nosso escudo, é mesmo E das escolas, onde se aprende de tudo.

W: elefante!

G: Com F se escreve fuga, frades, flores e formigas. E as crianças mal-criadas com F é que fazem figas.

M: assim? (perguntando sobre o sinal de figas).

K: ele é que é mal-criado (falando sobre o W).

W: eu não só mal-criado não.

G: o G é letra importante como assim logo se vê. Com um G se escreve globo e o globo gira com G.

Com H se escreve hoje, mas ontem não tem H, pois o importante na vida é o dia que virá.

K: é... eu já tive um porquinho da índia...

W: índio!

G: o I é a letra do índio que alguém julgam..., que alguns julgam iletrado. Mas o índio é mais sabido que muito doutor formado.

Com J se escreve Julieta, com J se escreve José. Um joga na borboleta e o outro no jacaré.

Risos.

K: a letra do meu nome (apontando para o K).

G: o K aparece uma letra que sozinha vai andando. Lembra estradas, andarilhos e passarinhos em bando.

K: essa é a letra do meu nome.

G: O L o doce lar, lembra um casal à lareira. O L lembra lazer e a doce vida solteira.

Com M se escreve mão, agora vê que engraçado, na palma da tua mão tem um M desenhado.

N é a letra dos teimosos, da gente sem coração. Com N se escreve nunca, com N se escreve não.

Outras letras dizem tudo, mas o que... mas o O nos desconcerta. Parece meio abobalhado, sempre está de boca aberta.

K: na minha mão não tem M não.

M: nem na minha.

G: quem diz que ama a pessoa e não sabe... não! Vamos começar de novo que eu li errado.

Quem diz que ama a poesia e não a sabe fazer é apenas um poeta inédito que se esqueceu de escrever.

K: eu sei escrever o alfabeto.

G: esse Q das queijadinhas, dos bons quitutes de quiabo, era um O tão mentiroso que um dia criou rabo.

Os ratos morrem de risos ao roer o queijo prato, mas pra que tanto riso? Quem ri por último é o gato.

M: o gato...

G: aconcheguem-se com cuidado, de olho aceso minha gente. O S tem forma de cobra e com ele se escreve serpente.

É o T das tranças compridas, boa da gente puxar, jeito bom de namorar as meninhas queridinhas.

M: hum?

G: o U é a letra do luto, o U do urubu, pousado nas negras noites sem lua, numa... num palanque do banhado.

K: eu trouxe, um caderno assim pequeno que minha mãe me deu...

W: e o V?

K: e eu to escrevendo tudo que acontece na minha sala, não to nem prestando atenção na losa.

G: este V é o V de viagem, de vento vagabundo...

K: V de vitória.

G: que sem pagar passagem corre todo o vasto mundo.

K: um palhaço!

G: era uma vez um M poeta, que um dia em busca de uma rima, caiu de pernas pra cima.

Risos.

G: e virou um belo W. Coisa assim nunca se viu, mas é a história verdadeira de como surgiu o W.

X: com um X se escreve xícara...

W: xixi.

G: com um X se escreve xixi. Não faça xixi na xícara, o que irão dizer de ti.

K: ai ai. Tia isso ainda ta gravando?

Respondo afirmativamente com a cabeça.

G: Y, letra dos diabos quem engasga... que engasga o mais sabichão, por isso o povo e as crianças a chamam de pissilão.

K: pissilão?

W: daqui parece um X (diz olhando a figura de ponta-cabeça).

G: é...

W: e aqui parece um Y (virando novamente a figura).

M: o Z.

G: o Z é a letra de zebra e letra das mais infames. Com o Z os menininhos levam zero nos exames.

M: dois mais dois é três?

G: é por isso que ele levou zero.

K: oh, pára.

M: mas, dois mais dois dá quatro.

G: então, se ele tivesse acertado a conta ele não tinha levado zero.

M: ah!

G: como ele errou...

E todas as vinte e seis letras, que aprendeste num segundo, são vinte e seis estrelinhas brilhando no céu do mundo.

W: acabo.

G: gostaram do livro?

M: gostamos.

G: por que vocês gostaram?

K: eu quero leva pra minha casa.

M: eu gostei porque tinha cobra e jacaré.

K: eu também gostei porque tinha...ah, a letra do meu nome, a letra do meu outro nome.

G: ah... e você M gostou por quê?

K: o nome dele é W...

G: ah, W!

W: por que tem o W meu e por que o E é meu, o S é meu, o L é meu, o Y é meu e tudo...

K: dá vontade de levá pra casa e falá pra minha mãe lê.

W: é...

K: da letra M.

G: da letra M? hum... Mas tem alguma coisa que vocês não gostaram no livro?

K: não... não! Nada.

M: não.

G: é tudo legal?

W: eu... eu não gostei do xixi.

G: ah, você não gostou?

W: não.

G: hum, entendi. Tem alguma coisa do livro que vocês querem que eu repita?

Pequeno silêncio.

G: alguma letrinha?

K: do meu nome.

W: vai de novo.

K: mas ela não vai ler tudo.

M: não tá ligado? (pergunta sobre o gravador).

G: qual a letra do seu nome?

M: por que não aparece a voz?

G: é só depois. Qual a letra do seu nome? (pergunto para K e ela aponta com o dedo).
Fala pra mim.

K: K.

G: K, então vamos ler do K de novo.

K: o K e o do... do avião.

G: do avião? Qual que é do avião?

K: é K V meu nome.

G: ah, então é o K e o...

K: V.

G: V. Então vamo lá! Ó o K!

O K parece uma letra que sozinha vai andando, lembra estradas, andarilhos e passarinhos em bando.

K: o que eu achei mais legal no livro.

M: pode? (sobre levar o livro embora)

G: não, levar pra casa não. Por que você quer levar pra casa?

M: pra trazer amanhã.

K: é!

G: não, mas por quê?

K: pra minha mãe lê, porque aquele lá a minha mãe não leu ainda (falando sobre o outro livro da biblioteca).

Eu li sozinha!

G: você leu sozinha?

W: eu quero...

K: ele nunca levô livro pra casa.

G: ele levou um sim.

W: eu quero... eu quero levá...

G: hum.

W: eu quero leva pra saber as letras e...

M: o que é esse negocinho que ta girando? (novamente sobre o gravador).

W: e escrever peixe e coisas.

G: ah, pra aprender a escrever? Ah, que legal!

Bom, agora eu vou ler o V, que a K pediu o pra ler o K e o V, né? Então tá!

Este V é o V de viagem, de vento vagabundo, que sem pagar passagem corre todo o vasto mundo.

Qué que repete mais algum?

M: eu quero o M e o E.

G: então ta, o M e o E.

K: quem já viu a letra do seu nome já pode ir pra sala?

G: não, vocês vão ficar comigo mais tempo.

K: é?

Respondo afirmativamente com a cabeça.

G: M! Com M se escreve mão e agora vê que engraçado...

M: é mesmo! Olha aqui!

G: na palma da sua mão tem um M desenhado.

W: deixa eu vê.

G: quer ver na minha? Olha aqui, aqui, aqui e aqui, viu? (mostro o desenho em minha mão).

K: na minha também.

G: e que letra você quer ver W?

K: a letra do nome dele.

M: a M e a E.

G: ah é, faltou uma. O M pediu a M e a E.

M: E!

K: en-gra-ta (sussurra).

G: O E da nossa esperança que também é nosso escudo, é o mesmo E das escolas onde se aprende de tudo. Pronto, cabo?

K: cabô a letra. Ah, só essa daí.

W: a minha é...

M: cabô a minha, agora é a dele.

W: é W e o Y.

G: W e Y, vamo lá! Era uma vez um M poeta que em busca de uma rima caiu de pernas pra cima e virou um belo W. Coisa assim nunca se viu, mas é a história verdadeira...

W: ei!

G: de como o W surgiu.

W: óia! ali é um X ainda (apontando para a próxima página) e aqui é um M (mostrando o W de ponta cabeça)

K: mas ela só vai lê dois.

G: é...

W: assim é um X, e agora é um W.

K: agora ela vai lê outra.

G: você quer o Y, né?

W: porque é perto.

G: Y, letra dos diabos, que engasga o mais sabidão, por isso o povo e as crianças a chamam de "pissilão".

K: vai! E agora a sua letra (apontando o M)

G: não, o M já falou o M e o E. Agora...

K: a gente vai desenhar!

M: desenha?

G: agora eu vou pedir pra cada um de vocês, olha, tem lápis aqui, canetinha...

K: eu vou escrever meu nome.

G: então, eu quero que vocês desenhem o que vocês gostaram no livro, tá bom?

W: eu gostei do X, pode faze?

G: pode, pode fazer o X.
K: pode fazer um montão de letra assim?
G: pode, pode fazer o que vocês quiserem...
K: é melhor deixar aqui porque ele é meio...né? (falando sobre o gravador e o W)
M: eu quero o preto!
K: eu vo querer o vermelho!
W: eu também quero o preto!
G: pode desenhar qualquer coisa, o que vocês gostaram do livro vocês desenham.
K: ele pediu primeiro W.
M: pode escrever o nome, a data e tudo?
G: se quiser pode.
M: eu não sei meu nome.
G: desenha o que você quiser...

Breve silêncio.

W: que faz com X? ah, então vo desenha de tudo.
M: pronto, toma!
K: eu vo escreve agora meu nome aqui em cima de lápis de cor o S. Eita, cadê? Eu gosto de contorna mais com canetinha.
(trecho de difícil entendimento – fala do W)
W: a K não deixa.
M: também gosto mais de canetinha. Peraí, que cor você ta na mão?
K: eu vo fazer um jardim.
W: ei!
K: pode fazer um jardinzinho também?
W: eu vo fazer uma letra, sabe qual?
G: qual?
W: a letra que ta junto...
K: pode fazê o livro?
G: pode! Pode desenhá o que vocês quiserem. Pode desenhá qualquer coisa. Mas desenha o que vocês gostaram, o que que lembra o livro.
W: eu quero vê aqui o homem letra.
K: sabe o nome da minha mãe?
G: hum... então faz que eu quero vê depois.
K: esse daí não é cor de sol.
G: por que não?
K: por que esse daí não é cor de sol.
M: eu faço assim, igual a K fez.
W: somo dois.
K: a minha prima tem canetinha, não, canetinha não, caneta brilhante.
G: brilhante?
W: óia! O sol parece um O?
G: o sol? Parece o O.
W: mas então... então... eu não fiz o sol como que tava, tem que fazer os olhinho.
K: oh, você pinta muito. Faz uma nuvem até o fim.
M: Que que é isso?
K: isso daí é canetinha vermelha.
W: escura ainda.
K: isso daí é vermelha.

W: eu peguei a rosa.
K: eu quero com essa mão, qué dize, quando essa mão ta doendo eu quero escreve com essa, só que não consigo.
W: ei! Eu posso faze um... um...
M: aqui é assim?
K: é!
G: é aqui é.
W: é duro faze as coisa assim, ó! Assim, assim é duro faze...
G: você não aprendeu ainda? Ah, mas você logo...
W: mas eu consigo faze assim.
G: ah! Agora eu entendi, mas logo logo você aprende. Vai desenhando.
W: depois os matos.
K: nossa, ele até fico lá perto do guarda, porque ele fez bagunça na sala. Ontem ele me bateu.
G: nossa.
K: mexeu nas minhas coisas. Conte pra minha mãe.
G: ai ai ai...
K: quando o menino dali da quarta série, quando a Kaiane estudava de manhã, o menino bateu na Kaiane... nossa, minha mãe deu um barraco. E até com uma menina, viu?
M: ai! Tô passado.
K: é assim mesmo, eu vi! Ai, não sei se faço uma casa, sei lá. Melhor não faze casa não, né?
W: empresta o livro?
G: empresto! pode olhar no livro.
W: pra eu saber aqui...
K: você não ta fazendo a letra do seu nome.
W: eu não to fazendo a letra do meu nome, eu vo faze um I.
K: ah, vo faze uma casa mesmo.
W: ah, o Y!
K: eu vo faze uma casa bem grandona daí eu faço as letras dentro.
G: hum, então faz!
K: foi o W. Ah, queria faze meu nome de canetinha.
W: viu, ó o homem letra!
G: muito bem!
K: eu não faço assim, faço de outro jeito.
W: agora eu vo faze o... agora eu vo faze o M, não! Mostra até o O.
G: você não quer procurar aqui o O? pode procurar aqui, você acha!
K: nossa, eu queria... sabe, eu to querendo aprende é faze... ah, esqueci! Eu não sei faze boneca de desenho.
G: ah, boneca.
K: cadê o azul aqui? O azul claro. Nossa ta aqui embaixo. Aí, nós vai levá isso aqui pra casa ou não?
G: não, esse desenho vocês vão faze pra mim.
M: pra você?
G: é!
K: pra fica... pra ela leva pra casa dela.
G: isso pra eu guarda pra mim.
W: olha o O!
G: nossa! e aí, o que mais você vai faze?
W: agora eu vo faze um.... deixa eu vê.

K: nossa, a professora a hora que nós chega atrasado ela já fala: ai, não sei o que, onde é que voeis tava?

W: L! Vo faze o L.

G: não, mas eu já conversei com a professora, ela não vai fica brava.

W: óia! se vira assim e coloca um negócio aqui parece um martelo, mas é um T.

G: é verdade! Se vira parece um T.

W: daí apaga aqui e vira assim e vira um L.

G: nossa, bem pensado! E você vai faze qual?

W: o L.

M: onde você mora?

G: eu? Como é o nome dessa letra, você sabe?

M: K!

G: K, muito bem, então você vai faze o K.

K: se alguém bate aqui e cai no chão (sobre o gravador)

G: é perigoso...

M: onde você mora?

G: eu moro... hum, como é que eu vo explica? Eu moro perto da UNICAMP.

K: eu moro aqui no Santo Amaro.

W: e eu...

K: não, perai! Desce essa rua aqui, vai reto, vira ali, vira a outra, vira a outra e ta lá em casa.

W: ei!

K: desce reto, tem um ponto de ônibus...

W: ei!

G: ah...

W: eu moro no Dic cinco.

Neste momento ocorre uma pausa na conversa devido a presença de uma professora que veio devolver alguns livros da biblioteca, junto de outro aluno da terceira série (A) que veio ajudá-la.

A: vamo lá!

K: sai ô!

A: iê! É que eu esqueci o livro.

M: ih, errei. Olha aqui!

K: não tem pobrema.

G: não tem problema!

K: ih, você pode faze assim, ó meu nome.

W: eu vo faze as letras homem. O I é fácil.

K: eu vo traze aqui um dia meu cachorrinho, daí você vê.

G: ah é, pra eu ver?

K: é. Ele é salsicha.

M: agora eu vo fazer o G.

G: esse aqui é qual M?

M: J!

K: agora nós vai te que...

G: J, muito bem!

K: e agora nós vai te que arruma tudo essas canetinha aqui. Não vai dexe bagunçado senão depois fica difícil pra ela arrumá. E agora ta faltando... os passarinhos!

M: assim?
 G: muito bem!
 K: minha irmã me ensinou faze passarinho.
 W: eu sei faze um.
 K: eu faço do jeito que eu sei.
 W: eu sei faze assim. Eu escrevo aqui atrás, olha! Eu sei faze assim ó!
 K: mais eu to fazendo igual o que o meu irmão ensino.
 G: mas é igual o dele.
 K: agora eu vo faze uma árvore.
 M: eu vo faze o M.
 G: o M... você qué olha aqui ou você faz sem vê?
 M: melhor eu olha aí pra mim ver como que é.
 W: olha! Olha!
 G: nossa que legal! Você fez várias letras.
 W: o que que eu leio aqui?
 K: tia, posso ir no banheiro?
 W: o que que eu leio aqui? Assim ó.
 G: que letra você pôs? Fala pra mim. Essa.
 W: Y
 G: essa
 W: O
 G: essa
 W: L e I.
 G: yoli.
 W: yoli!
 G: você vai por mais alguma letra?
 W: eu vo. Mas eu vo coloca o...
 K: oh, dá pra abri mais pra mim entra aqui? Agora eu vo pega as canetas que eu vo usá: roxo, rosa...
 W: ei, aqui tá...
 K: o W não pode chama ela de ei não. Pergunta o nome dela.
 G: não tem problema fala.
 W: eu gosto de faze uma casa, umas flores.
 G: pode faze tudo o que você quisé.
 W: mais não dá espaço.
 G: mas faz aqui ó.
 K: agora eu vo passa tudo em cima desses risco aqui. W, não é assim uma casa.
 G: ué, mas as letrinhas tão dentro da casa.
 W: algumas não ta.
 G: ah, é verdade algumas não tão.
 K: por que você não faz assim só, pra colorir.
 W: esqueci da janela. A casa de...
 K: a casa das casinhas.
 M: agora o E.
 K: o E ele sabe faze.
 W: olha!
 G: olha a casinha das letras.
 W: eu vo coloca até o N. A casa das letras.
 G: muito bem! Que letra que é essa que você pôs?
 K: é P do pato, não é P?

G: é, mas ele que pôs. E essa aqui do canto?
M: é o T.
G: isso, muito bem.
K: aqui é a casa da... a eu vo faze depois tudo aqui dentro.
G: então faz. Jóia!
W: ah, esqueci das flores, dexe pega o vermelho.
K: ai, flor vermelha. O nome da minha mãe chama Roberta Aparecida e o nome do meu pai é R. G...perai.
W: oi, eu fiz assim o Q porque é antes de por as ...
G: Hum
K: R. G. R. P. F. O meu é K V. A. R. P. F. P. só.
W: óia, isso aqui não parece um P?
G: parece, só que ta ao contrário.
M: é...o miolo...
W: que que eu vo faze agora? Ah, pássaros.
M: pode pintar as letras?
G: pode, pode pintar.
W: é pássaro V, mas, mas o V num pode ser assim, pode?
G: pode, pode ser assim.
W: o V?
G: pode
M: um, dois, três, quatro, cinco, seis.
W: é o pássaros V.
K: você já assistiu a "Era do Gelo"?
G: eu? Eu já, já, assisti.
K: é...você já assistiu "Shrek 3"...é, "Shrek 1"?
G: já, o 1 eu já assisti.
K: e o 3?
G: também
W: eu também.
G: você também?
K: e o "Pequenino", você nunca assistiu, né?
G: não...
K: eu vo traze aqui...é que ta na minha bolsa e eu esqueci de dá pra professora coloca.
G: ah
W: óia!
K: aí eu vo fala pra minha mãe, assim, pra deixa com você um dia pra você assisti.
G: ta bom.
K: ele é muito da hora. Ele sai da prisão...
W: eu, eu fiz um pouquinho errado.
G: não tem problema.
W: ó quanto pássaro.
M: tem muito pássaro.
W: é um monte de pássaro.
M: agora eu vo faze...
G: vai todo mundo pra casa das letras?
M: agora eu vo faze o A.
G: vai?
K: eu acho que é por aqui...
W: o azul não é cor de pássaro...ó quanto pássaro.

G: né? Vários pássaros.
M: eu vo faze dessa cor...
K: se, se cabá aqui pode faze atrás também?
G: pode.
K: eu vo faze atrás as letras, que acabo aqui mesmo...
G: e aí, quer desenhar mais alguma coisa W?
W: quero.
G: então desenha. O que mais você quer desenhar?
W: outra coisa...outro, outro lugar repartido assim, ó, mas num dá porque essa folha ta riscada.
G: hum.
K: mas só que ela não vai ficar dando folha não, né?
G: não pode...só tem uma folha.
K: só tem uma, duas, três folhas só.
W: só, só três?
K: só três folhas.
G: quem ta chutando a mesa? Não pode ficar chutando a mesa.
M: num é eu.
K: é eu. To batendo assim, ó.
G: daí atrapalha aqui. E do que mais vocês gostaram que tem no livro?
M: depois eu vo faze o V aqui.
G: não gostaram de mais nada do livro?
M: eu gostei das letras.
W: ei!
G: ah, as letras.
K: deixa eu procurar uma letra que eu goste.
W: em casa eu tenho uma folha com todas as letras de novo...
G: que bonito!
W: aí eu tem todos
K: é bom guarda os lápis!
W: até, até o Z passa...
G: não, pode deixar.
W: espera, eu preciso de mais.
K: você num ta guardando na caixa.
M: eu também preciso de mais.
W: ah, esqueci de um.
K: eu só to colocando aqui dentro pra não cair no chão.
G: tá bom.
W: olha! Óia o que eu fiz aqui.
G: a bolinha do I.
K: ah, ele tá caindo!
W: ei, ó o que você fez, você fez eu erra. O Q, eu esqueci o Q!
K: pode faze janelinha na casa?
G: pode, a casa é sua!
K: pode fazer o que você quiser.
W: é raio?
K: eu tenho uma...
W: ele, ele tem mão.
K: eu tenho uma pipoquera.
W: ele pode ter mão?

G: se pode por mão na letra? Pode!
K: eu tenho pipoquera.
M: vo por a antena da casa.
G: a antena da casa...
K: eu tenho uma pipoquera.
G: é? E você faz pipoca?
K: faço! É só coloca o...dois colher de...
W: óleo?
K: de milho, e espera dez minutos e aí vai estorando.
G: ah, que gostoso!
K: aí minha mãe deixa um poquinho de sal pra mim todo dia.
W: ei, eu já comi...
K: aí ela compra...
W: ei, eu já comi...eu já comi pipoca doce.
G: pipoca doce? E você gostou?
W: achei gostoso!
K: você já comeu pipoca...
M: tem de saquinho, de saquinho vermelho.
G: de saquinho, de saquinho também.
K: você já comeu pipoca caramelada?
G: caramelada não.
K: eu já.
M: eu também já.
K: eu falei pra minha mãe faze porque eu vi na Xuxa.
G: ah.
K: no desenho da Xuxa.
G: no desenho da Xuxa?
W: tá pronto.
G: que lindo que ficou o seu desenho W. Muito obrigada! Posso ficar com ele, né?
W: espera porque agora eu vo faze uma espada.
G: uma espada nesse desenho?
W: Não, atrás.
G: ah, então toma, então faz.
W: ah mas...
G: você já terminou seu desenho K?
W: vo faze igual meu vídeo game.
K: não...eu vo faze a letra A ainda.
W: igual assim, ó, igual aqui. Aí tem outro pedaço aqui.
G: ah, então faz aí.
W: mas é bem, é bem...é bem tremido.
K: agora...
W: olha, é tremido, dá choque.
G: ah, dá choque?
K: vo querer a letra C do cachorro.
W: mas ele tem que pegar a estrada certa pra ele ganhar estrela.
G: ah, entendi.
W: e ele tem poca vida primeiro, depois ele enche e depois tem umas duzentas espadas.
Se ele num ganha estrela ele num pode pega vida. Aí se eu pego muita estrela...mas num precisa pega...por que e, e se perder, né?
G: é, não pode perder.

W: mas, mas tem que te muita vida primeiro, né? Muita vida...Ei!
 G: o que que você fez aí no seu desenho M?
 W ei, olha!
 G: só um pouquinho.
 M: perai, ainda tem que termina.
 G: ah, ainda tem que termina? Então depois você me conta. Fala.
 W: o jogo tem um homem que tem um ferrinho assim, que é a mola, e salta até o outro planeta e volta, mas não machuca.
 K: tem alguém batendo na porta...
 G: nossa!
 K: é na porta...é aqui ó.
 W: ele bate, ele pula e gira, mas num fica tonto.
 G: nossa...e aqui, você vai por mais alguma coisa?
 W: ele pula e gira mas ele num cai. Ele consegue até voar.
 G: e aqui, você vai por mais alguma coisa?
 W: acho que eu vo por mais uma coisinha...sabe, sabe o que?
 G: hum...
 W: ah!
 G: e você K, já terminou?
 W: um passarinho machucado!
 K: ainda não...só falta mais uma letrinha aqui.
 G: hum.
 W: ele tá machucado!
 K: nossa, que letra forte!
 W: ele tá azul.
 K: aqui não tem a letra T?
 W: ei!
 K: tem igual o T?
 G: qual letra?
 K: igual o T.
 G: igual o T? tem, olha aí no livrinho que você acha.
 W: ei, ele tá tentando, só que ele não consegue voar, e ainda ele bebeu, ele já é adulto.
 G: ih.
 W: ele não consegue voar ainda...inda, inda, inda ele tem que aprender.
 G: ah, entendi.
 W: aí, ele precisa da ajuda das flores, do I, do L, do O, do U...pra ele poder ficar no alto pra ele aprender.
 G: ah, então eles vão fazer uma escada pra levar o passarinho no alto até ele aprender a voar?
 W: é...ou então tem um espelho que parece que ele tá no céu...parece que ele tá no céu, no espelho...aí ele pode aprender, né?
 G: ah, entendi.
 K: vou ter que chegar em casa e faze a lição...
 W: pronto, acabei.
 G: ah, então eu vou guardar o seu desenho, posso?
 W: pode.
 G: então tá bom.
 M: o meu ainda não.
 G: ainda não?
 K: eu também já acabei o meu.

G: já acabou também? E você, o que que você fez, K? O W já me explicou o desenho dele. E você? O que é isso?

K: uma casa, é...janela, meu nome, uma árvore, fror, sol, um poquinho de chuva, nuvens, e aqui o alfabeto de letras...só.

G: hum, e por que você pôs essas letras?

K: por eu gostei mais das letras aqui.

G: ah, entendi.

K: pronto.

G: então eu vou guardar o seu também, posso?

K: pode. Agora tem que esperar o dono M.

W: o dono M não tá acabando, tá acabando, tá acabando.

M: ai, mas vai ter até dancinha?

K: você tá procurando isso?

M: giz.

K: o giz tá ali. Tó, pode guardar, nós não vai faze mais nenhuma letra.

W: como que é seu nome?

G: o meu nome? É Gisele. Fala aqui, ó.

W: nunca ouvi falar.

G: nunca ouviu falar?

W: não.

G: você sabe com que letra escreve meu nome?

W: não.

M: tia, eu terminei.

G: você terminou também? E o que você fez, M?

M: bom, aqui eu fiz os passarinhos, a nuvem, o sol, fiz uma casa, só a letra M dentro da casa, porque eu gosto mais da M.

G: ah.

M: e aqui tão as outras letras.

G: aqui são as outras letras que tão indo visitar o M?

M: é.

G: e porque você fez essas letras?

M: porque eu gosto.

W: uma festa?

K: a gente vai ajudar você mais um poquinho aqui?

G: não, já tá acabando. Ó, essa aqui que é a letra do meu nome.

W: G?

G: isso.

K: agora nós vai embora pra sala?

G: agora vocês vão embora. Vocês gostaram de ficar aqui comigo?

W: e pra que é isso aqui agora?

G: vocês gostaram de me ajudar?

K: gostamos.

G: então tá bom.

W: pra que isso aqui agora?

G: isso aqui? Não, pra mais nada.

Neste momento, desliguei o gravador e mostrei-lhes um pequeno trecho da entrevista, pois queriam ver como ele funcionava.

Anexo 2

Grupo 2 (crianças alfabetizadas)

G: entrevistadora

I: aluno participante

A: aluna participante

J: aluna participante

G: então, o livro que a gente vai... que eu quero que vocês me contem o que vão achar dele é O Batalhão das Letras, do Mário Quintana.

I: ilustrações de Eva Furnari.

G: muito bem!

A: eu já vi uma coleção da Eva Furnari.

G: é?

I: Mário Quintana que fez o livro.

G: isso, que fez esse livro, que escreveu.

G: e o que vocês acharam dele assim?

I: hum, meio estranho.

A: é.

I: porque o hominho está meio desarrumado assim, parece que está levando um monte de letras e ta caindo tudo aqui em cima... Tem um monte de coisa aqui, tem um monte de letras...

A: é mesmo.

G: ele parece meio relaxado porque ta derrubando tudo?

I: ele ta derrubando tudo, parece meio atrapalhado.

G: ah, e você?

A: eu acho a mesma coisa que o I.

G: hum, então tá bom. E o que vocês acham que ter aqui dentro?

I: hum...

A: um monte de letras

J: um monte de letras.

G: um monte de letras?

I: e muitos desenhos.

G: e muito desenhos? Então ó, agora eu vou dar o livro pra vocês e vocês vão olhar dentro, vão falar o que vocês acham...

I: tam, tam, tam, tam.

G: põe aqui na mesa daí vai todo mundo já olhando.

I: aqui é a primeira parte. Aqui vão todas as letras, desde o A até o Z, pra você fazer com elas, o que esperam de você.

Aí vem o Batalhão das Letras e na frente o a comanda lo o A? de pernas abertas montado no seu cavalo.

Com um B se escreve balão, com um B se escreve bebê, com um B os meninos jogam bola e bibiloque?

G: bilboquê.

I: com C se escreve cachorro, confidente da criança é que sabe seus amores, suas queixas e esperanças.

Com D se escreve dedo que poderá ser mau ou o sábio desde um dedo acusado, acusador dedo, do D dedo no lábio. Isso é muito difícil, parece um trava-línguas.

G: parece um trava línguas?

I: o E da nossa esperança é o que é o nosso escudo, que é o mesmo E das escolas, onde se aprende tudo!

J: nós também vai te que lê?

G: não... não precisa ler ele inteiro, você pode só olhar as figuras, assim, e depois me contar o que você acha. Você pode ler se você quiser.

I: Com F se escreve fuga, frades, flores e formigas e as crianças mal-cria...

A: mal-criações.

I: mal-criadas com F é que fazem figa... assim é que faz o sinal da figa.

G: isso, assim.

I: o que? O G é letra importante, assim logo se vê, com G se escreve globo e o globo gira com G.

Com H se escreve hoje, mas o ontem não tem H, pois o que importa na vida é o dia que virá.

O I é letra do índio que alguns julgaram iletrado, mas o índio é mais sabido que o doutor mais formado.

Com G se escreve Julieta, com G se escreve José...

A: é J não G.

I: um joga na borboleta e o outro no jacaré.

G: que letra é essa I?

A: J.

I: J.

A: o I tava falando que era G.

J: vai I.

I: o K parece uma letra que sozinha vai andando lembrando das estradas, anda... andarilhos e passarinhos em bando.

O L doce lar, lembra uma casal à lareira. O L lembra o lazer da doce vida solteira.

Com M se escreve mão, agora vê que engraçado, na palma da tua mão...

A: na palma da tua mão...

I: tens um M desenhado.

G: quer ver onde tá o M? ó, aqui, aqui, aqui, e aqui. (mostrando em minha mão).

I: aqui parece mais um vulcão, aqui ó.

J: só eu não consigo ver nada.

A: eu só consigo ver a letra do meu nome, o A.

I: com M... ah não, eu já li essa parte, não li?

G: já.

I: N é a letra dos teimosos, da gente sem coração, com N se escreve nunca, com N se escreve não!

A: I.

I: ahn? Outras letras dizem de tudo, mas o O nos desconcerta parece meio aboiado sempre está de boca aberta.

Que me diz que eu não conheci a poesia, e não a sabe fazer, é apenas um poeta inédito que se esqueceu de escrever.

A: vai ter teatro aqui?

G: ah, um outro dia, que tem que arrumar primeiro.

I: esse Q das quijadinhas dos bons quites... qui, quiabo? Qui, quiabo era tão mentiroso que um dia criou rabo... ahn?

Os ratos morrem de riso com o queijo prato...

J: que bicho é esse?

G: rato.

I: mas pra que quem ri é o gato.

Achegue com cuidado, de olho aceso minha gente, o S tem forma de cobra, com ele escreve serpente.

I: e o T das tranças compridas, boas da gente puxar, jeito bom de namorar as menininhas queridas?

J: ta acabando?

G: ta na letra T.

I: que isso?

G: depois elas vão ver também.

A: hum, ele é bom nisso.

I: o U é a letra do luto, o U do urubu pousado nas negras noites sem lua, no palanque do banhado. Olha o urubu aqui!

G: né, bem em cima do U.

I: este V é o V de viagem, do vento vagabun... que sem pagar passagem corre todo o vasto mundo. Acho que eu não posso falar esse palavrão aqui, que minha mãe não gosta que eu fale palavrão. É feio!

G: isso, é feio, né?

I: é. E eu não gosto.

G: então tá bom.

I: olha só engraçado... caiu de boca, caiu de narigão no chão. (risos)

Era uma vez um M poeta que um dia, em busca de uma rima, caiu de pernas para cima e se tornou um belo “diábliou”.

G: W.

I: W... Coisa assim nunca se viu... coisa assim nunca se viu, mas é história verdadeira de como o W surgiu.

Com o X se escreve xícara, com o X se escreve xixi, mas não faça xixi na xícara, o que irão dizer? Xi...

J: nossa... grande palavra essa...

I: uh, que doido... que doido. Y, letras dos diabos, que engasga o povo mais sabichão, por isso o povo, as crianças a chamam de “pissilão”. Olha só, ele tem orelha de coelho.

A: zebra.

Eu acho que é de burro... vamos ler.

I: orelha de burro, cabeça de e.t.

G: e aí?

I: o Z é a letra de zebra, mas é letra das mais infância. Com Z os meninos levaram zero nos exames...

G: exames.

I: e das as vinte e seis letras que aprendestes num segundo são vinte e seis estrelinhas... no céu do mundo.

A: deixa eu ler agora.

G: passa pra ela.

J: você vai ler?

I: pode ouvir tudo agora?

G: ainda não. Só depois quando a gente acabar.

A: O Batalhão das Letras. Aqui vão todas as letras desde o A até o Z pra você fazer com elas o que esperavam de você.

Aí vem o Batalhão das Letras a na frente a com... com mandá-lo o A de pernas abertas montando o seu cavalo... montando o seu cavalo.

Com um B se escreve balão, com um B se escreve bebê, com um B os meninos jogam bola e bilboquê.

Com C se escreve cachorro, confidente das crianças e que sabe seus amores, suas queixas e esperanças.

Com D se escreve dedo que poderá ser mau o sabido, desde o acusado ao D do dedo na lábio.

J: eu to com sono.

A: ta com sono, acordo muito cedo hoje? Eu acordei mais cedo que você.

J: eu venho pra escola oito horas.

G: oito horas? Ah...

J: eu tenho que acorda bem cedo, quase de madrugada.

A: O E da nossa esperança...

I: eu meia, nove, nove, um.

A: é também o nosso escudo e o mesmo E das escolas, onde se aprende de... de tudo.

J: a gente ta estudando essa letra. (apontando para o F)

A: Com F se escreve fuga, fre... flores e formigas e as crianças mal-criadas com F fazem figas.

I: ih, falta mais minutos (olhando o gravador).

G: vocês tão estudando o F então?

J: tamo.

A: tamo.

G: ah.

A: o G é letra importante como assim logo se vê, como um G se escreve globo e o globo gira com G.

Com H se escreve hoje, mas ontem não tem H, pois o que importa na vida é o dia que virá.

O L, o I...

I: I de I.

A: letra do índio que alguns julgam iletrado, mas o índio é mais sabido que muito doutor far...

J: se ta fazendo sozinha aqui?

A: formado.

J: vo procura um livro.

A: com J...

J: é eu vo pega um livro.

A: com J se escreve Julieta, com J se escreve José, com um jogo... um joga na borboleta o outro no jacaré.

I: o rádio ta gravando tudo?

G: ta gravando tudo.

A: o K...

I: tudo que a gente diz ta gravando?

A: parece uma...

G: tudo.

A: letra que sozinha vai andando, lembra estrada, andarilhos e passarinhos em bando.

O L lembra o doce lar, lembra...

I: o doce lar, não dece.

G: não tem problema.

A: lembra um casal a lareira, o L lembra lazer da doce vida solteira.

Com M se escreve mão, e agora você que engraçado na palma da mão... tua mão tem um M desenhado.

N é a letra dos teimosos da gente sem coração com N se escreve nunca, com N se escreve não.

Outras letras dizem tudo, mas o O nos desconcerta...

J: tá quase acabando.

A: parece meio o... ababalhado sempre está de boca aberta.

Neste instante entra uma professora (P) na biblioteca que procurava pelo I, pois ela faz um acompanhamento de seu desenvolvimento na escola.

P: dá licença. Oi, I! Você ta aqui trabalhando hoje?

I: to!

A: quem diz que a ama a poesia e a não a sabe fazer é apenas um poeta inedito que se esqueceu de escrever.

Expliquei à professora o trabalho que estava fazendo com eles e, então ela pediu desculpas e se retirou da sala. Cheguei a pedir que ela ficasse para acompanhar, caso desejasse, mas disse que não gostaria de atrapalhar e saiu.

I: você paro?

G: eu parei só um poquinho. Mas o outro ta ligado.

A: esse Q das queijadinhas...

I: não ta nem girando.

A: dos bons quites...

G: ixi, acabou a minha fita. (do outro gravador). Mas tudo bem, esse aqui ta ligado.

A: de quiado...

I: mas é melhor comprar mais uma bateria.

G: mas esse ainda dá.

A: era um O tão mentiroso que um dia criou rabo.

Os ratos morrem de riso ou roer o queijo prato... o queijo do prato, mas para que tanto riso, se quem ri por último é o gato.

Achei... não, achem-se com cuidado de olhos aces... minha gente é que S tem forma de cobra e com ele se escreve serpente.

E o T das tranças compridas boas da gente puxar, jeito bom de namorar as meninas queridas.

O U é letra do luto, o U do urubu...

I: nossa, falta mais minutos ainda.

A: pousado nas negras noites sem lua, no palanque de banhoso... de banhoso.

A: este V é o V de viagem, e do, e do vento va... va... que sem pagar a passagem corre toda o vesto mundo.

Era uma vez um M poeta, que eu dia em busca de um rima, de uma rima, caiu de pernas pra cima e virou um belo W. Coisa assim nunca se viu, mas é a história verdadeira de como o W surgiu.

Com um X se escreve xícara, com o X se escreve xixi, não, mas não faça xixi o que irão dizer até, xi!

Com Y letras dos dia... que engasga o mais sabichão...

I: eu acho que passo o V.

G: já...

A: por isso o movo, povo e as crianças a chamam de "pissilão".

O Z é a letra de zebra, letra das mais infames, com Z os meninhos levam zero nas echames.

É todas as vinte e seis letras que aparecem num segundo são vinte e seis estrelinhas brilhando no céu. Fim!

J: eu só vo vê, não vo lê não.
 G: não tem problema pode só vê.
 J: eu gostei do livro.
 G: você gosto? Então olha ele direitinho e daí a gente vai conversá sobre ele.
 I: quantos livros tem aqui?
 G: ih, um montão. Eu nem sei o número.
 J: tem cento e.... acho que cento e mil, né?
 I: cento e trezentos. Deve ser um milhão.
 G: será?
 A: cento e trinta e seis livros?
 G: não sei, num contei ainda porque é muito livro pra eu contar.
 I: trezentos e sessenta.
 J: acho que você vai conta até você morre, né?
 G: ixi, se eu for conta tudo?
 J: é.
 G: hum...
 A: vai ter que começa da primeira fileira lá em cima e depois ali, ali, ali... nossa, vai ser muitos livros.
 G: melhor não conta, né?
 I: senão vai acabar morrendo e caindo no sono.
 A: de tanto conta.
 J: aí cada dia que nós vié...
 A: toda vez que eu chego em casa eu tenho vontade de dormi só que eu não posso porque eu tenho que faze um monte de coisa.
 G: é?
 A: eu tenho que faze umas coisas lá que eu faço todos os dias quando chego da escola.
 I: dá pra por ele de pé?
 G: não.
 A: ele cai.
 I: nossa, e ainda falta mais minutos.
 A: claro que na, claro que sim, né I.
 I: olha, aqui ó! Depois do zero...
 G: terminou?
 J: eu adorei o livro, adorei!
 G: você adorou o livro? O que que você mais gostou do livro?
 A: eu também gostei.

Pequeno silêncio.

G: ah, de tudo, se você gostou porque ele é colorido, se você gostou das rimas...
 J: gostei.
 G: do que que você mais gostou?
 J: gostei porque ele é muito colorido, ele é muito legal.
 I: muito engraçado também, mas ele fala uns palavrões...
 A: eu também achei.
 G: você achou ele engraçado?
 A: eu achei ele engraçado, muito colorido, muito, legal e... e muito bonito e também gostei das rimas que ele tem.
 I: será que a gente pode ouvir agora?
 G: e do que que vocês não gostaram no livro?

I: eu não gostei de palavrão.
 J: eu também não gostei do palavrão.
 A: nem eu gostei, porque não pode fala não.
 G: ah, bom saber. Porque vocês aprenderam que é feio fala palavrão.
 I: é.
 J: é.
 A: é muito feio.
 I: minha mãe sempre diz: não fala palavrão que é feio!
 G: é, também acho! Vocês gostaram de tudo isso então do livro?
 I: gostamos
 J: ahn.
 A: ahn.
 G: vocês gostaram de ler o livro?
 A e I: ahn.
 G: ah, então ta bom! Agora vocês vão me ajudar de um jeito mais legal ainda... pode ficar aí mesmo. Eu quero... ah, deixa eu perguntar uma coisa: vocês querem que eu leia o livro?
 A: sim.
 J: sim, sim.
 G: que eu leia? Então eu vou ler pra vocês.
 I: ah, mas eu quero desenhar primeiro.
 G: não. depois... primeiro eu vou ler.
 J: depois nós vamo ouvi a gravação, né?
 G: é. Então ó! Aqui vão todas as letras desde o A até o Z, pra você fazer com elas o que esperam de você. Aí vem o Batalhão das Letras e na frente a comandá-lo o A, de pernas abertas, montado no seu cavalo.
 Com um B se escreve balão, com um B se escreve bebê, com um B os menininhos jogam bola e bilboquê.
 Com C se escreve cachorro, confidente das crianças, que sabe seus amores, suas queixas e esperanças.
 Com D se escreve dedo que poderá ser mau ou sábio, desde o dedo acusador ao D do dedo no lábio.
 O E da nossa esperança que é também o nosso escudo, é o mesmo e das escolas onde se aprende de tudo.
 Com F se escreve fuga, frades, flores e formigas e as crianças mal-criadas com F é que fazem figas.
 O G é letra importante, como assim logo se vê, com G se escreve globo e o globo gira com G.
 Com H se escreve hoje, mas ontem não tem H, pois o que importa na vida é o dia que virá.
 O I é a letra do índio que alguns julgam iletrado, mas o índio é mais sabido que muito doutor formado.
 Com J se escreve Julieta, com J se escreve José, um joga na borboleta e o outro no jacaré.
 J: aqui na escola tem um menino que chama José, ele é da nossa sala.
 G: é?
 O K parece uma letra que sozinha vai andando, lembra estradas, andarilhos e passarinhos em bando.
 O L lembra o doce lar, lembra um casal à lareira. O L lembra lazer da doce vida solteira.

Com M se escreve mão e agora vê que engraçado, na palma da tua mão tens um M desenhado.

A: na minha tem um A.

G: N é a letra dos teimosos, da gente sem coração, com N se escreve nunca com N se escreve não.

I: não!

G: outras letras dizem tudo, mas o O nos desconcerta, parece meio abobalhado sempre está de boca aberta.

Quem diz que ama a poesia, mas não a sabe fazer é apenas um poeta inédito, que se esqueceu de escrever.

Esse Q das queijadinhas dos bons quitutes de quiabo, era um O tão mentiroso que um dia criou rabo.

Os ratos morreram de riso ao roer o queijo prato, mas pra que tanto riso? Quem ri por último é o gato.

Acheguem-se com cuidado, de olho acesso minha gente. O S tem forma de cobra, com ele se escreve serpente.

É o T das tranças compridas, boas da gente puxar, jeito bom de namorar as menininhas queridas.

O U é a letra do luto, o U do urubu pousado, nas negras noites sem lua, num palanque do banhado.

Este V é o V de viagem e de vento vagabundo...

I: olha, a boca!

G: que sem pagar a passagem corre todo o vasto mundo.

Eu to só lendo pra vocês, mas eu também não gosto.

I: mas é melhor você parar de fala, mas é melhor você pula essa parte que tem palavrão, porque eu não gosto.

G: ah, é pra eu pular?

I: é!

G: então ta bom, eu não falo mais.

Era uma vez um M poeta, que um dia, em busca de uma rima caiu de pernas pra cima e virou um belo W.

I: olha aqui!

G: Coisa assim nunca se viu, mas é a história verdadeira de como o W surgiu.

I: olha aqui ó! Parece que ta de ponta cabeça, mas da pra ver o M direitinho.

G: é o M de pernas pra cima.

J: é mesmo.

I: olha aqui, o menino ta de ponta cabeça.

G: esse é o X, ó! Com um X se escreve xícara, com um X se escreve xixi, não faça xixi na xícara, o que irão dizer de ti?

Y letra dos... que engasga o mais sabidão, por isso o povo e as crianças a chamam de "pissilão".

J: eu não engasgei, eu tossi.

G: o Z é a letra de zebra e letra das mais infames, com um Z os menininhos levam zero nos exames.

I: rima! Tudo rima.

G: tudo rima.

E todas as vinte e seis letras que aprendestes num segundo, são vinte e seis estrelinhas brilhando no céu do mundo.

A: Fim!

G: deixa eu perguntar: tem alguma letrinha que vocês gostaram mais da rima ou do desenho?

A: tem.

G: qual?

A: a do J.O A, o J, o W e o V.

I: eu gosto mais das rimas, eu adoro rima.

G: nossa, quanta letra. E você, J?

J: eu gostei do J, do U, do A.

G: você é o J, o U, o A

J: e só.

G: e você?

A: o A, o W, o J e o V.

G: vocês querem que eu repita alguma?

I: não, não, não, por favor.

G: não? Nossa nem parece que vocês gostaram do livro.

J: eu gostei.

I: é que o livro é grande.

G: não, mas eu vou repetir só uma e não o livro todo.

I: tá.

G: não, só se vocês quiserem. Se vocês não querem eu não repito.

I: eu não quero.

G: então tá bom! Agora...

J: o que nós vai já vai vê?

G: agora vocês vão me ajudar... ainda não, ainda vai ficar aqui. Vocês vão me ajudar de um jeito bem diferente, mas é até mais legal. Eu quero que vocês desenhem pra mim, nessa folha, o que vocês gostaram do livro.

J: precisa fazer uma letra?

G: se quiser pode desenhar letra, se não quiser não desenha. Pode desenhar o que vocês quiserem, mas que lembre o livro e algo que vocês tenham gostado. Tá bom? Tem lápis de cor e canetinha.

A: que isso?

G: não sei, depois ela vai contar o que que é.

I: nossa, todas as letras.

G: pode olhar no livro.

A: nossa, tá ficando feio...

G: não tem problema, desenha do jeito que você sabe. Tem alguma letrinha que vocês não gostaram?

I: eu não gostei do palavrão.

G: ah não, mas isso é só do palavrão e não da letra toda?

I: é.

G: mas você só não gostou porque tem palavrão.

I: é. E eu não gosto desse livro porque é feio.

G: você não gosta do livro inteiro?

I: porque ele fala palavrão e eu não gosto disso.

G: ah, entendi.

J: ele fala de um jeito tão ruim, parece que não gostou do livro, né?

G: mas você gostou do livro?

J: adorei.

G: ah, então tá bom.

A: sabe o que eu to pintando?

G: o que?

A: vo faze quase todas as letras aqui na frente, depois atrás eu vo faze o resto das letras.

J: ele ta fazendo o Z.

G: cuidado.

I faz de conta que cai da cadeira e A fica rindo sem parar.

I: nossa, cai feito uma manga, ui.

G: você não para quieto, olha.

I: eu não paro quieto a cadeira escorrego. Que que você achou engraçado? A parte que eu cai, é? O que que é? O que que é? Não é engraçado, eu podia ter me machucado.

A: vou fazer letras misturadas.

I: au, au, au...

A: mas foi muito engraçado.

J: ó meu nome.

G: que bonito!

J: ah, eu fiz bonito porque é da minha letra.

G: ah, agora ta explicado.

J: eu gostei do U também.

A: vo te que pegar outra cor...

I: i agora? Dexa eu vê...

A: ai meu pé.

J: jú. Vai ta igualzinho a esse jú, porque eu vo faze o outro aqui do lado.

G: hum... eu acho que eu errei seu nome J. Eu não te chamei de Natália uma hora?

J: não.

G: não? Ah, então ta bom! Ufa.

J: posso passa o amarelo por cima?

G: hum?

J: posso passa o amarelo por cima?

G: pode.

J: não aparece tanto.

G: pode passar o que você quiser. Olha, se quiser pode pintar o meio da letra, pintar em volta.

A: ah, eu vo pegar o vermelho.

J: esse é um clarinho bonitinho. Os outros tão tudo pra trás, não tão fazendo nada de legal aqui. (falando dos outros alunos da sala).

G: riso.

I: é, tão lá fazendo briga. Eu to com gaita, mas não posso tocar aqui senão vai fazer o maior estrago.

G: é, e na biblioteca não pode ficar mesmo fazendo muito barulho, né?

I: é senão todos livros cai aí das prateleiras e depois, cai um na cabeça do outro e, o outro fica esmagado que nem papel.

G: né? E como é que eu vou arrumar tudo depois?

J: todos vão te que ajuda.

I: parece um apocalipse.

G: o que você ta desenhando I? Ta desenhando aqui, igual esse?

I: é.

G: hum...

A: eu vo contorna de canetinha.

G: e depois eu posso ficar com esses desenhos pra mim?

J: pode.
I: pode.
A: pode.
G: aí, eu vou guardar pra eu lembrar de vocês, ta bom?
J: ta.
I: hora de fazer picolé.(risos)
J: ele faz umas coisas tão graciosas, né?

Percebi que a partir deste momento, o I estava querendo mudar o foco da nossa atenção e, por isso, repete diversas vezes a mesma frase rindo e fazendo com que a A risse junto, tornando um pouco mais difícil conversar sobre o livro.

J: eu gostei do A, do J, do V, do U... e gostei também do... W.
G: W? esse aqui?
J: é. Ah, não era o X. Nossa, quase que eu me esqueço do E.
A: ta pan pan da cabeça?
J: to pan pan, pon pon...
A: tá pon pon a cabeça, hoje.
I: ah, o e.t. veio me pegar (risos). Ah, o e.et. veio me pegar.
J: fica quieto I.
A: foi tão engraçado.
I: você sempre tem graça de mim, por que eu tenho...
J: pronto, e o L.
G: jóia.
J: e o L.
I: que é?
J: você vai mostra pra nossa professora?
G: posso mostra também. Contar pra ela tudo o que vocês fizeram, que vocês leram o livro pra mim.
J: você vai mostrar o gravador?
G: posso mostrar também.
I: a gente pode ouvir agora?
G: agora não, só depois que terminar tudo.
I: que legal.
G: aí eu mostro pra vocês, ta bom?
I: ta.
A: ai ai. Foi mal, foi mal, foi mal.... Chega de falar foi mal.
G: você ainda vai continuar olhando aqui I?
I: não, brigado!
G: não mais?
I: não.
G: então ta bom. Vou fechar, mas ta aqui em cima.

Uma aluna bate na porta para perguntar se outra professora se encontrava por lá.

J: ela falo o que?
G: veio perguntar da outra professora que tava aqui.

Silêncio.

J: você viu a novela ontem?
G: a novela? Qual delas?
J: a das oito.
G: das oito eu não vi.
J: sabe quem morreu?
G: quem?
J: a amiga da... o amigo da Paula.
G: é? Nossa! Você assistiu a novela todo dia?
J: não, não todo dia.
G: ah, ta.
J: porque não é pra criança.
G: é verdade.
J: só que eu assisto porque eu fico com vontade. Senão eu durmo com vontade.
A: e eu só assisto o último programa que eu posso assistir do SBT.
G: qual que é?
A: o programa que passa toda vez que acaba a novela Maria Esperança no SBT.
G: ah.
I: qual que é?
A: Curtindo com reais, Você é o jurado e só.
I: eu fico assistindo... a noite eu fico assistindo...
J: tem apontador aqui?
G: não.
I: eu assisti Blad 2, o caçador de vampiro.
A: meu pai tem o dvd do 1, é muito legal o 1.
I: hora de fazer picolé.
J: agora eu vo faze o meu V.
I: hora de fazer picolé.
J: a como eu queria um apontador.
I: hora de fazer picolé.
A: esse não tem graça I.
G: mas da rima você gostou, não gostou I?
I: gostei.
G: ah, então ta bom.
J: que que é rima?
G: rima é quando duas palavrinhas têm som parecido. Que nem aqui ó: o Z é letra de zebra, e letra das mais infames, com um Z os menininhos levam zero nos exames. Então quando tem som parecido é uma rima.
J: ah, eu gostei. Ta acabando a ponta.
G: ixi, eu esqueci o apontador.
J: na sua casa?
G: é.
J: que que eu vá lá pegar o meu na sala?
G: não, acho melhor não, porque daí a professora vai querer que vocês fiquem lá, porque faz tempo que vocês tão aqui comigo. Mas logo logo acaba.
J: ai não, você consegue Julinha, você consegue, vai. Que nem eu faço lá em casa, quando a ponta ta acabando e eu não to com vontade de...
G: apontar?
J: apontar, daí eu fico assim: vai, vai Julinha, você ta conseguindo, vai, vai ta chegando, ta chegando perto, vai, vai Julinha, vai, vai, vai, vai Julinha. Ai você ta conseguindo Julinha, vai, vai, vai... conseguiu Julinha!

G: eh...

I: ah, eu vo escrever aqui ó. Fiz o desenho agora vo escreve.

G: pode escrever também, pode fazer tudo.

J: alguém ta com o amarelo?

G: deixa eu ver, às vezes ele ta aí dentro.

J: eu não vi ele aí. Ah não, não tem como eu pintar a ponta ta quebrada.

A: ih, também ia usa amarelo.

G: pinta de laranja. Mas um pedacinho dá, só não dá pra pinta tudo, eu acho.

J: vo pinta com o pedacinho. Pinta bem de leve.

G: isso, daí dura mais.

J: o meu ta acabando, só falta três letras pra acaba. Três não, quatro, eu não vi o X.

A: o meu falta, uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze.

J: uma, duas, três, quatro... você vai te que pintar doze letras.

G: tem que pintar rapidinho então.

J: eu sei desenha um monte de coisa legal.

G: eu?

J: eu.

G: ah, você. Eu já ia falar: eu não.

J: deu.

G: aí, deu.

J: mas ficou bem fininho e sobrou mais um poquinho aqui.

A: consegui. Ainda bem que eu consegui. Desse lado eu já pinte.

J: que que é aquilo ali?

G: o I ta escrevendo.

J: ah, ta escrevendo...

I: o livro.

G: isso, ta escrevendo o livro.

A: eu to quase lá, é só mais uma pintadinha e eu vou consegui. A ponta ta acabando.

J: agora só falta dois pra mim termina.

A: melhor usa o amarelo agora.

I: o que é?

G: acabou a folha? Escreve atrás.

A: acho que não vai dá.

J: o que? Eu não pinte de forte, pinte de fraco.

A: eu também pinte de fraco.

J: ta bonito agora.

I: ah, tem aqui ó.

G: ah, você queria fazer um U.

I: um... um Z.

J: depois eu vo desenha mais letra aqui a atrás.

G: pode, pode desenha.

J: porque eu já vo acaba.

A: você ta com o verde?

I: hora de fazer picolé.

G: conseguiu copiar I?

I: consegui. Foi quase.

G: quase que não deu?

I: pára! (para A que estava rindo)

J: ele se acha tão engraçado.

I: hora de fazer picolé. É disso que ela ta rindo. Não é?

J: eles fazem bagunça, né?
 G: só um poquinho.
 J: eu não faço, né?
 G: é verdade.
 A: porque você pegou o espírito de ser quietinha.
 I: hora de fazer picolé.
 G: já acabou seu desenho I?
 I: já.
 G: você vai me dar ele assim, então?
 I: é... espera.
 G: ta, eu espero.
 A: eu vou pegar o marrom.
 J: fiz mais uma.
 G: nossa, que legal.
 J: agora vou fazer o W, o M. O marrom...isso não é marrom, é cinza.
 I: claro que é marrom.
 G: é cinza? Não, acho que é marrom. Risca de novo.
 A: é que ta acabando a tinta.
 G: é, ta acabando a tinta.
 A: eu fiz um de marrom.
 I: o preto ta forte.
 A: o preto ta forte?
 J: dá o preto. (sussurrando)
 G: e agora, você já acabou?
 I: já. Só falta aqui: falta de atenção.
 G: ah, então espera, conta pra mim, o que que você desenhou? Você desenhou o Z...
 I: aqui um menino, o mesmo do livro. (ele me mostra a figura)
 G: ah, igual do livro.
 I: é, quase igual.
 G: ahm..
 I: mas só que aqui eu fiz... eu contornei marrom.
 G: ah, e no livro ta preto.
 I: entendeu?
 G: e daí, você copiou esse trechinho por quê?
 I: porque... porque eu tava tendo a invenção de fazer um livro igual a esse, entendeu?
 G: ah, entendi. E esse é um pedacinho do seu livro?
 I: é um pedaço.
 G: ah, só que ele ta de castigo aqui porque ele...
 I: levou zero.
 G: ele levou zero. E o que que é isso aqui?
 I: falta de... eu tive falta de atenção porque, olha, aqui ó. Eu tive escrito "os" e depois aqui eu escrevi quase certo, né?
 G: ah, então a falta de atenção...
 I: daí depois, aí aqui eu escrevi e...em...enxa...enxam. (no caso, da palavra exame.)
 G: ah.
 I: aí depois eu escrevi aqui e pronto.
 G: então deixa eu entender: esse falta de atenção aqui não é desse menininho.
 I: foi minha.
 G: ah, foi sua falta de atenção.
 I: é.

G: ah, entendi.
A: acabei.
G: e quando você faz lição e você erra, você também faz assim?
I: não.
J: a professora não deixa, ela fica brava.
G: ah, então ta bom.
J: to acabando, só falta o M.
G: ah, porque eu vou querer esses desenhos pra mim.
I: hora de fazer picolé.
G: você já vai me dar seus desenhos I?
I: é claro que sim.
G: muito obrigada!
A: eu ainda to terminando de pintar esse pedacinho.
G: eu posso guardar?
I: hora de fazer picolé.
G: por que que você dobrou aqui?
(ele aponta para o livro)
G: pra ficar do tamanho do livro?
I: é, só um pedaço.
G: ah, porque vai ser um pedaço do seu livro, é isso?
I: é.
G: ah, entendi.
J: ó tô acabando, só falta o M.
G: ta bom.
A: eu ainda fazendo.
J: o M e o P.
I: hora de fazer picolé.
A: o meu falta um, dois, três, quatro, cinco, seis.
I: nossa, já acabou o tempo.
G: já, olha, ta vendo? Já começou tudo de novo.
J: será que dá tempo de eu pinta o P.
G: dá, dá tempo. Se for rapidinho dá tempo.
J: eu faço rápido.
A: não vai dá não pra pinta com esse lápis. Acabou a ponta, porque eu usei esse azul e ele focou com a ponta meio caidinha... eu preciso, eu preciso...
J: dá licença "eu preciso".
I: hora de fazer picolé. Hora de fazer picolé (sussurrando).
J: conhece uma menina que chama Giovana?
G: giovana? Não lembro agora. Ela estuda aqui?
J: estuda.
G: que sala que ela é?
J: terceira.
G: se ela vem na biblioteca eu conheço, mas se não vem não conheço.
J: ela é da minha perua, a Giovana.
G: ah, é? Vai com você?
J: pronto, só falta o P agora, aqui o P eu vo pinta de vermelho.
A: cadê o azul escuro? Ah, ta aqui.
G: e vocês gostam de ler livrinho?
J: eu gosto.
A: eu também.

I: eu também.
 G: você também?
 I: o que eu gosto mais de ler é muica.
 A: muica? O que é isso?
 J: é pra terminar rápido, rápido!
 I: nossa, a gente vai perder a nossa física.
 A: que física I, a física é amanhã. Hoje é terça, quarta, quinta, depois de amanhã.
 G: hoje é quarta.
 A: hoje é quarta?
 G: hoje é.
 A: mais rápido, mais rápido.
 G: e você, já acabou J? E aí, agora me conta o que que você fez no seu desenho?
 J: eu fiz as letras...
 G: as letras que você gostou mais?
 J: é.
 G: ou as letras que você lembrou, assim?
 J: as letras que eu gostei mais.
 G: ah, entendi. E agora eu posso ficar com o desenho?
 J: pode. Você vai mostrar pra minha professora?
 G: ah, vou mostrar também. Muito obrigada pelo seu desenho.
 J: posso fazer o I?
 G: pode. quer fazer? Até ela terminar dá tempo.
 J: é que ela ainda vai demorar tanto.
 A: que, pra mim só tem o U... só tem o L e o U. I, que tonto. Nossa, o I ta caindo de maduro ali.
 G: termina aí A.
 J: rapidinho.
 A: to vendo que o I vai ficar repetindo essa frase o dia inteiro: eu sou um bobo alegre.
 G: mas a sala ta estudando o F e vocês já conhecem todas as letras?
 J: todas.
 A: não todo mundo da nossa sala.
 G: ah, entendi, não todo mundo. Tem gente que ta aprendendo agora.
 A: é.
 I: hora de fazer picolé.
 J: agora só falta eu faze... vou faze agora o...
 G: não, bom...
 J: pode fazer mais uma letrinha.
 G: bem rapidinho que daqui a pouquinho vai bater o sinal daí vocês vão ter que ir embora.
 J: o T.
 G: e você A, ta desenhando o que?
 A: to desenhando as letras que eu lembrei e as que eu mais gostei.
 G: ah, então as duas coisas: as que você lembrou e as que você mais gostou.
 A: é.
 G: hum... entendi.
 A: terminei.
 G: terminou? E eu posso ficar com o desenho?
 A: pode.
 G: ah, que lindo! Muito obrigada A.
 A: de nada.

I: hora de fazer picolé.

A: I qué para de falar “hora de fazer picolé”.

J: daí depois a gente fica com vontade e ele vai ter que dar picolé pra gente, né?
Pronto acabei.

G: pôs todas que você queria?

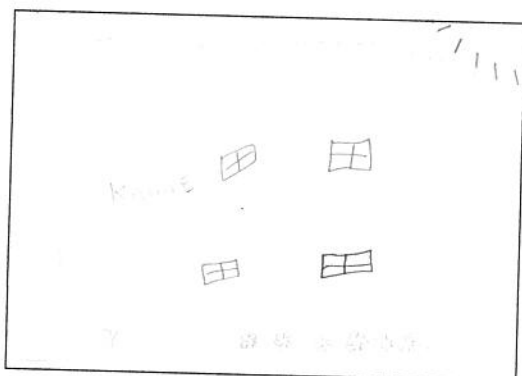
J: quase todas né?

G: jóia, muito obrigada! Quase todas as letras do alfabeto mesmo.

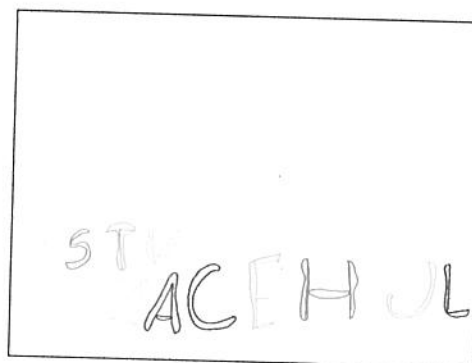
J: nós pode ouvi?

Anexo 3

Grupo 1 (crianças não-alfabetizadas)



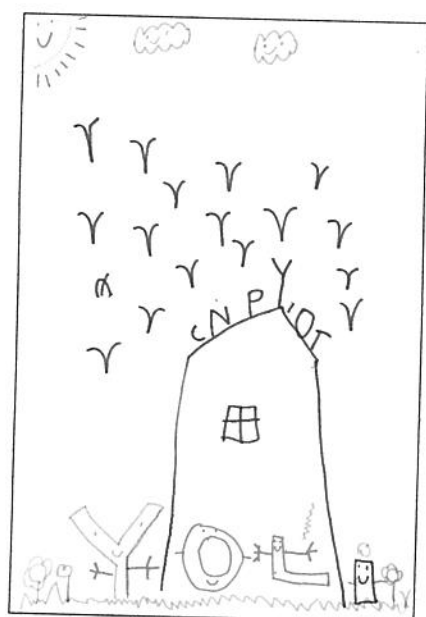
Desenho de K (frente)



K (verso)

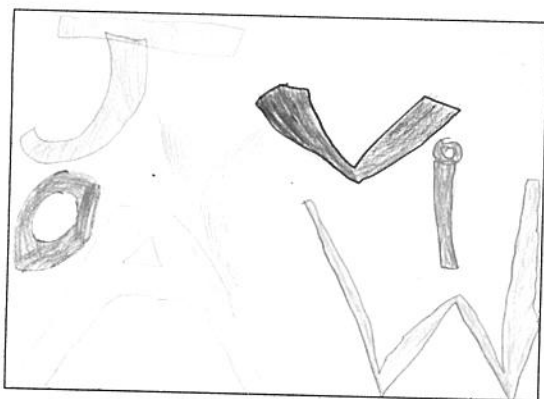


Desenho de M

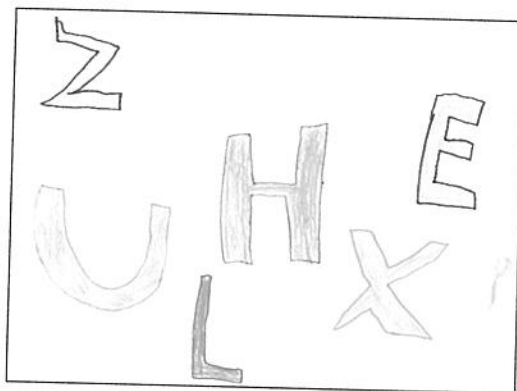


Desenho de W

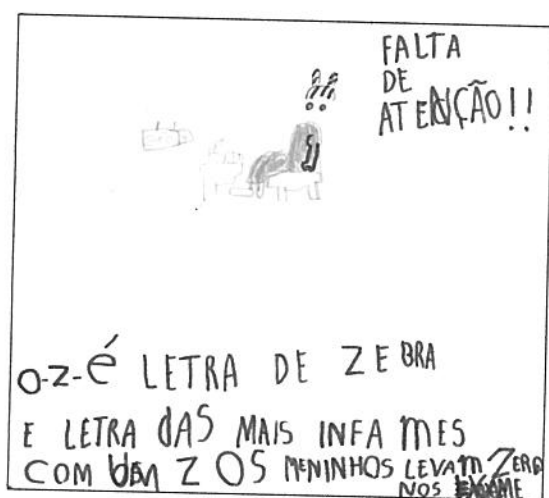
Grupo 2 (crianças alfabetizadas)



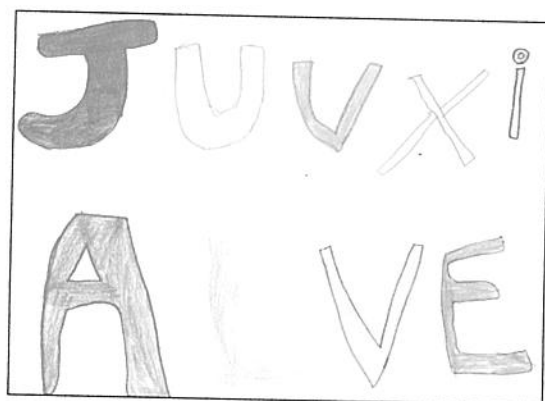
Desenho de A (frente)



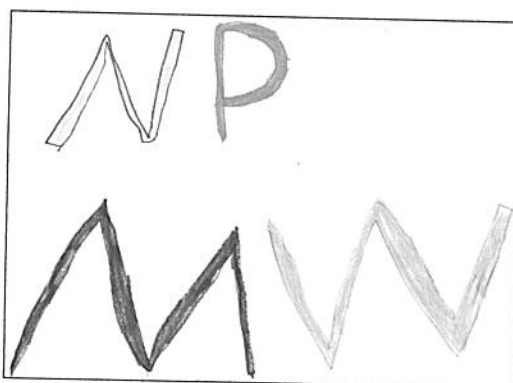
A (verso)



Desenho de I



Desenho de J (frente)



Desenho de J (verso)

