

Luciana Fernandes Ribeiro Silveira Pedreira



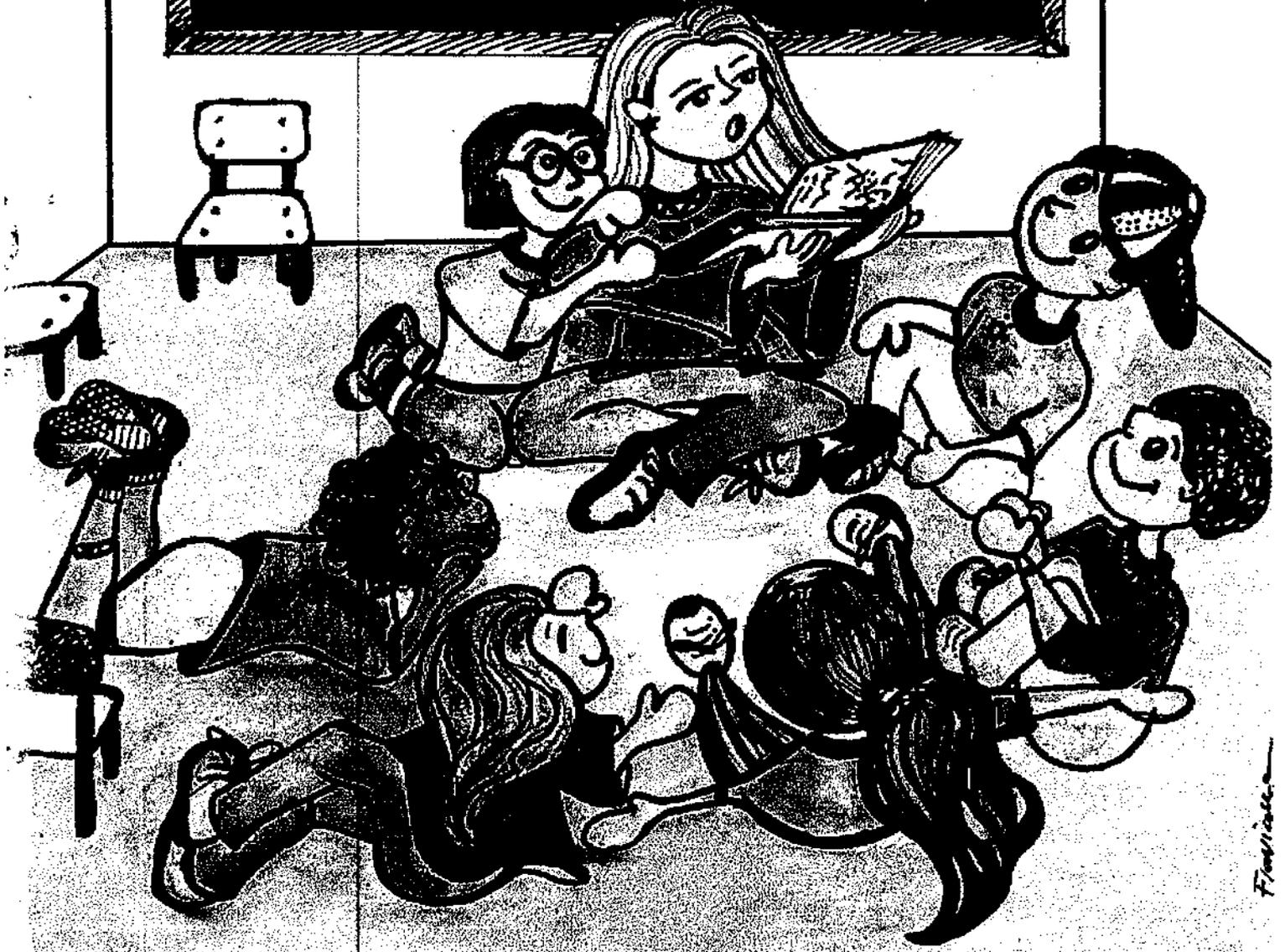
1290000017



FE

TCC/JUNICAMP P343V

VIVENDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
A CRIANÇA E SEUS MODOS DE PARTICIPAÇÃO



CAMPINAS - SP
1997

M
P343V
181/FE

BIBLIOTECA

LUCIANA FERNANDES RIBEIRO SILVEIRA PEDREIRA

3587

**VIVENDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA :
A CRIANÇA E SEUS MODOS DE PARTICIPAÇÃO**

**Campinas, SP
1997**

LUCIANA FERNANDES RIBEIRO SILVEIRA PEDREIRA

**VIVENDO O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA:
A CRIANÇA E SEUS MODOS DE PARTICIPAÇÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para o curso de Pedagogia
com habilitação em Administração Escolar da
Faculdade De Educação, UNICAMP, sob a orien-
tação da Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka**

**Campinas, SP
1997**

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	FE - UNICAMP
	P343v
V:	EX:
TOMBO:	17
PROC.:	124/2003
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	25.10.03
Nº CPD:	176.10.310684

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

P343v

Pedreira, Luciana Fernandes Ribeiro Silveira
Vivendo o texto literário na sala de aula: a criança e seus
modos de participação / Luciana Fernandes Ribeiro Silveira
Pedreira. Campinas, SP : [s.n.J, 1997.

Orientador : Ana Luiza B. Smolka.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Literatura infantil. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Práti-
ca de ensino. 4. Linguagem. I. Smolka, Ana Luiza Bustaman-
te. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Capa:

Flaviana Fernandes Ribeiro

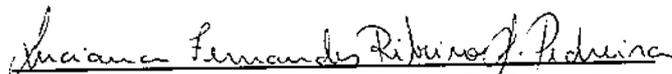
Campinas, 10 de julho de 1997



Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka



Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva



Luciana Fernandes Ribeiro S. Pedreira

DEDICATÓRIA

A quem devo a paixão pela palavra. À minha mãe, Sandra, poetisa de mil versos, cujas histórias inventadas para a minha infância, ainda habitam meus sonhos: onde voam cavalos alados e onde um trenzinho canta “piuí”.

A meu pai que com seus “Eis que...” plantava a gostosa curiosidade pela continuação da história narrada oralmente.

À minha Tia Vera, que dentre os inúmeros e incomensuráveis encantamentos com os quais me presenteou durante toda sua vida, estiveram meus primeiros livros e discos infantis.

À criança, filho ou filha, que cresce dentro de mim, a quem eu desejo as mais lindas histórias e uma escola em que elas possam estar presentes.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, que me muniram de instrumentos e signos essenciais à minha trajetória estudantil, possível graças ao seu trabalho cotidiano, ao seu amor e dedicação inigualáveis.

Ao Neto, minha metade, a quem negligenciei tantos momentos de carinho devido ao trabalho acadêmico, mas de quem tive sempre o apoio necessário, a tolerância, e o amor sem medidas.

À minha irmã, Favinha, que com seu traço travesso de artista tornou esse trabalho mais belo.

À Ana Luiza, mais do que orientadora, grande amiga que mediou a construção do meu olhar pedagógico, desde o primeiro ano de faculdade, provocando minhas dúvidas e a paixão pelo questionamento, onde se entrelaçam a teoria e prática.

À professora Dirlene que me abriu a porta de sua sala de aula, permitindo mais que a realização de uma pesquisa, a vivência da literatura.

Às crianças com as quais construí o meu trabalho/percurso de pesquisa, e que ofereceram, com suas participações, as preciosidades aqui discutidas.

Às minhas amigas Marissol, Luzinha, Ana Célia, Lucimeire, Renata, Kátia, Heloíse: por nossas brigas pelas palavras e vírgulas, pelo companheirismo diante das frustrações e alegrias que compartilhamos durante o curso. Por me ajudarem a construir o que eu sou, melhor do que era antes.

À Roseli, professora/amiga cujo trabalho me fez distinguir com maior clareza o desejo de viver a sala de aula; criou olhares de utopia e incendiou ainda mais a paixão pela palavra literária.

Às professoras Lilian, Maria Carolina e ao professor Guilherme, por terem abordado em suas disciplinas a literatura infantil, apontando possíveis caminhos de trabalho com ela.

Ao CAP, espaço de convivência em que ganhei novos amigos e onde vivi momentos que já deixam imensas saudades.

Ao CNPQ por ter patrocinado a pesquisa com a concessão da bolsa de Iniciação Científica.

Aos funcionários da biblioteca cujo trabalho de atendimento e de manutenção do acervo foram e são vitais ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A todas as pessoas que não foram literalmente citadas mas que auxiliaram a construção deste meu percurso.

*“Quem coloca o impossível como
objetivo a perseguir em geral
alcança mais do que o possível no
no percurso até o inatingível.”*

Clóvis Rossi.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Sobre a literatura Infantil.....	3
3. Desenvolvimento e Processo da Pesquisa.....	18
3.1 Primeiras Descobertas: a proposta docente e a produção das crianças....	21
3.2 Busca da Alternativas: Ler/Contar.....	36
3.3 A construção coletiva do espaço da literatura infantil.....	52
3.3.1 O repúdio e o pedido por determinadas histórias.....	54
3.3.2 Réplicas e Comentários.....	59
3.3.3 Os livros trazidos pelas crianças.....	76
3.3.4 Ausências/Permanências/Idas e voltas.....	80
3.3.5 A produção de textos.....	84
4. Considerações finais.....	91
5 Bibliografia.....	97

1. INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado, refere-se ao trabalho de pesquisa : “Vivendo o texto literário na sala de aula : a criança e seus modos de participação”.

De acordo com o desejo manifestado em projeto, a pesquisa de campo foi realizada numa 2ª série da rede pública de ensino, apesar de ter havido uma certa dificuldade em encontrar professores dessa rede que trabalhassem com a literatura infantil e que aceitassem uma pesquisadora em sua sala.

Buscando revelar os limites e os momentos prósperos vividos, serão explicitadas, neste documento, as condições do trabalho empírico já realizado, assim como as análises a respeito dos dados coletados. Entre estes, encontram-se situações presenciadas pela pesquisadora em sala de aula que foram registradas em diário de campo; material escrito produzido pelas crianças e os relatos da professora que se tornaram extremamente importantes não só para a compreensão dos modos de participação das crianças, mas para um constante processo de reavaliação do trabalho de pesquisa.

Convém ressaltar que parte das situações de sala de aula foi registrada em vídeo, sendo as transcrições, importante material , a partir do qual foram recortados e selecionados os episódios mais relevantes ao tema de pesquisa, o que se constituiu numa das fases mais trabalhosas desta.

Graças ao processo de reavaliação já citado, e principalmente à mediação realizada pelas crianças que apontavam processos de significação da vivência do texto literário em sala de aula, houve uma transformação no trabalho que consistiu na mudança da postura da pesquisadora em sala de aula. A princípio, num papel que se restringia ao de observadora do trabalho com a literatura infantil, mas que, no decorrer da pesquisa transformou-se num papel muito mais ativo e interativo, passando a contar/ler histórias para as crianças, o que implicou também na seleção dos textos a serem lidos e na atenção redobrada às sugestões dos alunos.

Tal mudança também foi acompanhada e mediada por um trabalho de pesquisa bibliográfica e aprofundamento teórico, onde, além da

leitura de obras ainda não estudadas, houve a retomada da bibliografia consultada por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa.

Ao longo desse processo, os modos de participação das crianças emergiram das mais diferentes formas: através dos pedidos de novas leituras; da ausência/permanência no grupo de leitura; das palavras que surgiram/ não surgiram na produção escrita ou na verbalização; dos livros que saíram das casas e chegaram à escola pela mão das crianças.

É claro, que essa experiência não foi sempre coroada de sucessos e acertos, tanto por parte da pesquisadora, da professora e dos alunos. Contudo, tanto os momentos de “maravilha”, de prazer, de reconhecimento dos indícios de vivência do texto literário, como os momentos de frustração, repúdio pelo texto, de preocupação conteudista, de falta de sensibilidade e habilidade no contar histórias foram muito importantes no apuro da reflexão sobre o trabalho com a literatura em sala de aula.

É no intuito de melhor esclarecer esse processo de pesquisa que se segue o restante deste trabalho, envolvendo uma discussão sobre as principais questões referentes à literatura infantil; a explicitação das condições de desenvolvimento da pesquisa, em que se articulam os principais episódios ocorridos e suas respectivas análises, assim como, a mudança metodológica da postura da pesquisadora. Ao final se encontra a bibliografia que fundamentou o trabalho.

2. SOBRE A LITERATURA INFANTIL

Neste t3pico, a principal preocupa33o refere-se 33 explicita33o, ao leitor, das principais id33ias presentes na literatura espec33fica estudada pela pesquisadora, a respeito da literatura infantil.

Enfatizando o desejo de di33logo com a teoria, este t3pico se inicia e se desenrola com perguntas, que n33o s33o orientaram a constru33o do texto, mas a constru33o da pr33pria pesquisa.

Que papel tem a literatura na forma33o do homem? A literatura educa?

Num primeiro momento, como coloca Ant33nio C33ndido (1972, pag. 804), ao se falar no papel da literatura emerge a id33ia de uma fun33o psicol33gica, associada 33 id33ia de que a produ33o e a fru33o liter33ria se fundam "numa esp33cie de necessidade universal de fic33o e fantasia" inerente ao homem, tanto na sua vida individual quanto em grupo; atingindo desde a crian33a ao adulto, desde o analfabeto ao instruido. De fato, a literatura vem de encontro a essa necessidade, seja nas suas formas mais simples de manifesta33o, como as narrativas populares, seja nas sofisticadas formas de impress33o ou de comunica33o via imagem.

Mas essa fantasia, como salienta o autor, "nunca 33 pura". Ela tem sua refer33ncia em alguma realidade : um sentimento, uma paisagem, um problema humano; 33 essa rela33o entre fantasia e realidade que fornece a primeira pista para se pensar na fun33o da literatura como integradora e transformadora da realidade.

O autor ainda ressalta a atua33o das cria33es liter33rias no consciente e subconsciente humano, atua33o que n33o 33 percebida e que pode ser t33o veemente quanto a atua33o escolar e familiar.

Mas essa forma33o que a literatura promove 33 do tipo educacional?

Sim, a literatura tem sua fun33o educativa, mas essa transcende o ponto de vista estritamente pedag33gico, pois supera os limites e as diretrizes que tantas vezes esse ponto de vista estabelece. Dentre essas diretrizes figura aquela que prima pela moral, pelo civismo, dos quais a literatura, em alguns

enfoques, é colocada como apêndice, atuando como veículo de divulgação da ideologia oficial, onde estão presentes os padrões de bondade, de verdade e de beleza. Para Antonio Candido, a literatura educa como a vida, “com altos e baixos, luzes e sombras”, prima pela ambivalência, e portanto, não funciona como um manual de boas maneiras. “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (1972, pag. 807)

Contudo, ao se pensar no contexto escolar essa vivência com a literatura guarda certas particularidades, como enfatiza Zilberman (1990, pag. 15-16). Quando integrada ao currículo escolar, a literatura não perde essa sua “força educativa”, mas esta sofre uma alteração em sua natureza. “O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho lingüístico.” Isto se acentua partir do século XVIII, quando os franceses introduzem na escola a literatura nacional. Não é só por seu caráter artístico, incomum no espaço escolar, que a literatura ganha destaque, mas por ser “a única a utilizar a língua”. Com isso o seu ensino passa a ter como objetivos : o conhecimento da norma linguística nacional e o estudo da história da nação (já que se a produção literária for arranjada segundo um eixo cronológico, sua história coincide com a história do próprio país).

Tais princípios nortearam o nascimento do ensino de literatura, mas num contexto de ascensão burguesa e de formação do Estado Nacional centralizado, dessa forma a literatura figurava como instrumento de consolidação da idéia de nação, atendendo os interesses de determinado grupo.

Mas esses princípios ainda persistem? Como se vê hoje a questão do ensino de literatura ?

Essas questões desembocam no que se chama de crise do ensino de literatura, que, de forma genérica, pode ser vista como falta de leitura, cuja culpa tem sido atribuída aos alunos que não gostam de ler e à falta de competência dos professores, já que, saindo da escola, o aluno não domina a gramática, não escreve corretamente e também desconhece a tradição literária do país.

Pode se perceber que a denominação "crise do ensino de literatura" se dá a partir da identificação de que os objetivos traçados para o seu ensino não estão sendo alcançados, ela tem perdido sua eficácia pedagógica. No contexto brasileiro isto é consequência de um "projeto de educação elaborado para o conjunto da sociedade, nas duas últimas décadas, pelos grupos dirigentes". Nesse projeto a função da escola seria formar mão-de-obra para a indústria que se desejava ampliar, por isso era necessário que os trabalhadores, na sua maioria provindos do meio rural, tivessem um mínimo de educação, estando nesse mínimo o entendimento da língua escrita.

No entanto, a escola não deu conta dessa preparação apressada, e ao abrir suas portas a um novo público (o que se chamou de democratização da escola), passou a viver o conflito entre os seus padrões burgueses tradicionais e a cultura de sua nova clientela. Assim a educação tradicional da escola é colocada em xeque, e o trabalho com a literatura, efetuado dentro dela, também.

Com isso, surgem questionamentos a respeito do sentido e da finalidade do ensino de literatura, que, dentro desse novo contexto, necessita "descobrir em que consiste sua natureza educativa". Natureza que deve superar o caráter de " transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado", assumindo a responsabilidade pela formação do leitor. Mas para isso a leitura não pode ser entendida apenas como resultado da alfabetização ou como simples decodificação da escrita; mas como atividade simbólica que propicia experiências com o texto literário. Literatura e leitura se associam, nessa busca de novas perspectivas.

Como ainda coloca Zilberman (1990) "a experiência da leitura decorre das propriedades da literatura enquanto forma de expressão que, utilizando-se da linguagem verbal, incorpora a particularidade dessa de construir um mundo coerente e compreensível, logo, racional; esse universo, contudo, se alimenta da fantasia do autor, que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor. Assim, o texto concilia a racionalidade da linguagem, de que é testemunha sua estrutura gramatical, com a invenção nascida na intimidade de um indivíduo; e pode lidar com a ficção mais exacerbada, sem perder o contato com a realidade, pois precisa condicionar a

imaginação à ordem sintática da língua. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico...” (pag. 18)

✱ Por esse seu caráter dúbio, a literatura provoca no leitor “um efeito duplo” : “aciona a fantasia (...); mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.” (pag. 19)

✱ Dessa forma a leitura do texto literário se revela como uma “atividade sintetizadora”, à medida que permite ao sujeito leitor “penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto.”

Em decorrência desses aspectos, a experiência individual com o texto literário, como salienta a autora, tende a ser socializada, constituindo-se a leitura numa estimuladora do diálogo, onde as experiências são trocadas com outros sujeitos, assim como se confrontam os gostos.

Tomando-se consciência dessas particularidades, é que se pode pensar num outro sentido educativo para o trabalho com a leitura em sala de aula, sentido que se desvincula dos interesses de um determinado grupo social, mas que assume o compromisso de auxiliar o estudante a ter mais segurança em relação as suas próprias experiências e ao contexto em que vive.

Até aqui foram expostas idéias que versam sobre a relevância e a importância da leitura do texto literário, mas a literatura foi abordada de uma forma geral , sem haver especificação dos tipos de literatura.

Entretanto, esse trabalho tem especial preocupação com a literatura infantil. Por isso, há a necessidade de explicitar: como e quando surgiu; que particularidades marcam esse tipo de literatura; como ela tem sido abordada no contexto escolar, que problemas advém dessa abordagem.

Dentre as diversas formas literárias, a literatura infantil aparece como uma das mais recentes. Os primeiros livros para crianças começam a ser

produzidos a partir do final do século XVII e durante o século XVIII. Antes nada era escrito para elas, pois simplesmente não havia "infância". É durante a idade moderna que surge a concepção da existência de uma " faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica". Isto se dá em decorrência de outra transformação da época que nada mais foi do que a emergência de um novo conceito de família, "centrada não mais em grandes relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre os seus membros." (Zilberman, 1985). "A família acabava de se reorganizar em torno da criança e erguia entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada." (Aries, 1995)

Antes do aparecimento desse modelo familiar burguês, as crianças viviam livremente entre os adultos, participando juntos dos trabalhos e dos jogos, sem haver separações.(Aries, 1978). Embora tal mudança tenha gerado maiores atenções à criança e maior união familiar, também gerou formas de controle do desenvolvimento intelectual infantil e de manipulação de suas emoções.

Dentre esses meios surge a reforma da escola que passa a exercer um papel disciplinador da infância, ao mesmo tempo em que passou a privá-la do convívio com outras faixas etárias. Como coloca Aries "a família e a escola retiraram juntas, a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato."(pag. 277) "Antes do século XV o estudante não estava submetido a uma autoridade extracorporativa, a uma hierarquia escolar. Mas pouco estava entregue a si mesmo. (...) O menino entrava então para uma dessas associações, corporações ou confrarias (...)que, através de exercícios devotos ou festivos, do culto religioso, de bebedeiras ou banquetes, mantinham vivo o sentimento de sua comunidade de vida. (...) A partir do fim da Idade Média, esse sistema de camaradagem encontraria na opinião influente uma oposição crescente, e se deterioraria gradativamente, até aparecer ao final como uma forma de desordem e de anarquia. Em sua ausência, a juventude escolar seria

organizada com base em novos princípios de comando e de hierarquia autoritária”. (pag. 178)

Não foi somente a escola que passou a funcionar como meio de controle intelectual e emocional da criança, mas também a literatura infantil, sendo que a aproximação de ambas não se deu de forma casual, evidência disso é o fato de que “os primeiros textos para crianças foram escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo”, sendo utilizados como instrumentos pedagógicos, tornando a literatura infantil uma “colônia da pedagogia”. Conseqüentemente, essa forma literária foi e ainda é prejudicada : primeiro não é considerada como arte por ter uma finalidade pragmática, o que a destitui do reconhecimento em termos de valor estético, sendo-lhe negada a sua posição como participante da literatura ; além disso, a existência desse objetivo didático faz com que ela tome parte numa atividade que pode estar comprometida com a dominação da infância.

Assim sendo, a relação entre literatura e educação se mostra extremamente problemática pois há resistência do aluno em tomar contato com a literatura; há desprestígio dessa produção por ser antecipado o seu intuito pedagógico. Por outro lado a escola se apresenta como um espaço adequado ao desenvolvimento da leitura e ao intercâmbio das experiências vivenciadas pelos leitores. Trata-se de um desafio amenizar essa situação conflituosa.

Ao se tocar nessa questão de dominação da infância, via escola e literatura infantil, surge a necessidade de discutir que concepção de criança se adota. Esta questão se torna ainda mais relevante se atentarmos para o detalhe do adjetivo “infantil” que qualifica essa forma de literatura, explicitando o seu destinatário : a criança.

Mas que imagem se tem da criança ?

Quando surge a idéia de infância , que passa a ser valorizada, ela acaba se constituindo numa das pilastros sustentadoras do modelo doméstico burguês. Inicialmente se vê a criança “como um tipo de indivíduo que merece consideração especial” e que se torna “o eixo ao redor do qual se organiza a família”, sendo que a responsabilidade desta é garantir que seus filhos alcancem a idade adulta de forma saudável e com uma formação intelectual.

“Enquanto etapa etária imobilizada num conceito demarcado” a infância veio a ser idealizada. Isto se revela pelos tratados pedagógicos que enfatizavam a necessidade de se assegurar a singularidade da criança, utilizando como argumento a sua fragilidade biológica em relação ao adulto. Dessa forma legitima-se a dependência da criança perante os mais velhos. Além disso, a sua pouca vivência passa a ser entendida como “inocência natural que tanto se deve preservar idealmente, sobretudo em ensaios teóricos de cunho científico, como destruir aos poucos por meio da atuação pedagógica predatória, que justifica a necessidade de preparar os pequenos para os duros embates com a realidade.”(Zilberman, 1985, pag. 16)

Assim, na infância passam a confluir os sonhos do adulto e da sociedade. Por um lado se manifesta o desejo de resguardar a naturalidade desse período, já que a criança representa o primitivo do homem, primitivismo não contaminado com as maldades do mundo, levando a criança a ser encarada como o “bom selvagem” (expressão ligada às idéias de Rousseau). O resultado dessa idéia é o afastamento da criança do setor de produção, é considerada inútil para o trabalho, o que agrava sua dependência, pois não colabora na produção de riqueza, ao contrário, apenas consome. Por outro lado, essa posição diminuída da criança , vem ampliar o desejo de superioridade do adulto, que exerce um papel de dominação inquestionável sobre os pequenos, principalmente no período em que estes se encontram afastados da produção, dependendo dos mais velhos economicamente.

Dessa forma, foi sendo forjada uma série de atributos de qualificação da criança, e estes passaram a reproduzir ideologicamente sua diminuição social: “a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva.” São estes aspectos inferiorizantes que levam à própria rejeição da infância, no sentido dela passar a ser vista como uma etapa a ser superada e vencida.

Como coloca Charlot (1979, pag. 108-109) :

“Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão ; tende, ao

contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. (...) A criança é assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.”

Essa visão de criança é projetada e divulgada nas instituições destinadas a atendê-la, assim como na produção cultural a ela destinada. Novamente surgem a escola e a literatura infantil, a primeira como o espaço em que se disciplina a infância e onde atua a pedagogia que pretende preparar para a vida adulta ; a segunda , que sem nenhuma ingenuidade reproduz valores adultos , revelando um conteúdo moralizante, que muitas vezes bloqueia e censura as personagens infantis.

Foi esse intuito pedagógico que, por muito tempo, excluiu-se do texto literário infantil “questões relativas à sexualidade, ao racismo, à segregação das mulheres, e outras mazelas da sociedade e de seus jogos de poder. Já nos contos clássicos se observa o silenciamento de qualquer conflito que não seja solúvel e a negação de qualquer situação de falta que não seja resgatável. Só a interpretação, que vai além do linear e da mera seqüência de fatos, põe a descoberto os conflitos que o texto, numa leitura ingênua e superficial, encobre.” (Cademartori, 1987, pag. 24)

✦ Salientando essa imagem de inferioridade, imaturidade e incompetência perante a criança temos o trabalho de Rosemberg (1985), que analisando a produção literária para a criança, no Brasil, no período de 1955 a 1975, revela aspectos da própria produção dos livros que denotam tal concepção. Dentre estes destacam-se:

- impressão em papel de má qualidade;
- livros mal ilustrados;

- utilização de tipos pequenos para crianças que ainda estão entrando em contato com o mecanismo da leitura, não dominando-o tranquilamente;

- péssima diagramação (superposição de textos e ilustrações);

- “A encadernação nem sempre é guiada pela suposição de que a motricidade da criança difere do adulto. Aqui o princípio da desigualdade adulto-criança não atua, e a consequência é a produção de um livro que se esfacela mesmo antes do fim da leitura.”;

- as explicações enfadonhas do vocabulário durante a narrativa;

- revisão mal feita, havendo palavras mal impressas, erros de ortografia e de concordância;

- a não retirada das obras imperfeitas do mercado;

- contradição entre texto e imagem;

- sonegação de informações catalográficas (autoria-texto, ilustração, capa; data da primeira edição e da edição em curso; local da publicação e editora);

- qualidade literária ruim, evidenciada pelo moralismo e pelo “pedagogismo” pesados que marcam os textos; (pag. 50-52)

Estes são exemplos das imperfeições e descuidos apresentados pelo material produzido para criança. “Estes descuidos se tornam ainda mais inadmissíveis quando se percebe, através da mensagem transmitida, que a criança leitora é tida como imatura, como tendo um desenvolvimento psicológico diferente, se não inferior , ao adulto. Se este conceito de criança está implícito no conteúdo e transparece através de ensinamentos, omissões, edulcorações etc., ele não guia, de modo geral, a construção do objeto livro.” (Rosemberg, 1985, pag. 49)

Apesar do “ mito da incompetência” e do “mito do futurismo”

(criança como um “vir a ser”), ainda serem muito fortes em nosso contexto, vem surgindo nas últimas décadas uma concepção de criança que questiona tais pressupostos. “Cada vez mais percebe-se a criança como um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase de sua vida. Essa visão só é possível quando se deixa de buscar o significado dos comportamentos e características da criança em suas implicações para a vida

adulta, e se passa a considerá-los como parte de um sistema adaptado às necessidades de cada fase (Thoman, 1979; Apud Carvalho e Beraldo, 1989, pag. 57).

E a literatura infantil ? Despertou para esse novo olhar ?

Como foi citado acima, essa nova perspectiva emerge nas últimas décadas, o que mostra a conveniência de se saber um pouco mais sobre a produção de literatura infantil nesse período, já que o seu destino é a criança.

Nos anos 80 viveu-se um verdadeiro *boom* da literatura infantil, evidenciado por um grande aumento na venda de livros para criança, “na proliferação de associações voltadas ao incentivo da leitura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades” (Cademartori, 1987, pag. 11)

Mas esse “fenômeno” não ocorreu de forma gratuita .

No início dos anos 70 , o ensino básico não era motivo de grande preocupação, a solução para o problema do subdesenvolvimento educacional era pensada a nível quantitativo, ou seja, através da ampliação das Tvs educativas, dos telecursos de iniciativa privada, que se constituíram em alternativas tecnologicamente modernas em relação à educação livresca; além disso o centro das atenções era a recuperação do iletrado adulto, haja visto o desenvolvimento do MOBREAL.

No entanto, esse tipo de política não apresentou resultados satisfatórios, exigindo uma mudança de “estratégia”: as atenções e as “esperanças” se voltaram para o ensino básico. Nesse sentido a “ação pedagógica, junto à criança voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e à afirmação cultural. Surgiram programas culturais de promoção da leitura, tanto de iniciativa privada quanto de iniciativa do Estado” (Cademartori, 1987, pag. 14).

Quando se menciona essa iniciativa do estado no incentivo da leitura, convém ressaltar as intenções modernizadoras que este possuía em relação à sua atuação nas áreas culturais. O período 1974-1978 “se singulariza por haver (...) implantado o primeiro plano abrangente em condições de nortear

a presença governamental na área cultural, a chamada Política Nacional de Cultura (1975)” (Micelli, 1984 ; Apud Perroti, 1990, pag. 54-55).

Tal política também abrangeu a área do livro , podendo ser constatada no documento “Uma política integrada do livro para o processo de desenvolvimento”, essa “política integrada” significou o acordo entre o Estado e a indústria editorial, o primeiro exercendo o papel de coordenador e a segunda sendo impulsionada e tendo seus interesses garantidos. Nessa iniciativa se insere a questão da “filantropia competente” que permeia o incentivo à leitura nesse momento. Filantropia porque incentivar a leitura passava pela idéia de salvação dos incultos; já a idéia de competência vem da própria dimensão técnica que fundamentava as atitudes governamentais do período, tendo como pressupostos a racionalização administrativa que visava o melhor rendimento possível (Perroti, 1990) .

De um lado o Estado tinha como meta a modernização, que passava por um um mínimo de educação dos brasileiros, sendo a literatura infantil considerada como um instrumento de possível expansão do escasso domínio lingüístico dos alunos ; por outro lado a indústria editorial adquiriria lucros, tendo sua produção incentivada e até mesmo comprada pelo Estado.

De fato, a produção de livros para criança aumenta vertiginosamente, mas isso não implica, necessariamente em qualidade . Como aponta Cademartori (1987, pag. 17): “o livro é um objeto de mercado”, sendo assim, aqueles que o produzem inserem-se dentro do contexto capitalista de produção e o seu objetivo é o lucro. O crescimento do movimento educacional em torno do livro infantil, aumenta a sua demanda e por isso aquece sua produção.

Já que se tocou no termo mercado e na questão de qualidade, cabe ressaltar que o mercado de livros é tão diversificado quanto o mercado de qualquer outro produto. Encontra-se desde produções cuidadosas, do ponto de vista literário e gráfico, até aquelas que nem passam perto do status literário ou de uma aceitável produção gráfica.

Mas é dentro dessa diversidade de produção que emergem produções em literatura infantil que passam a tratar a criança de forma diferenciada : como aquela que também tem voz; que questiona o mundo

adulto, isto se evidencia pela atitude dos personagens dentro da história, sendo estas crianças também (Ex. A bolsa amarela de Lygia Bojunga Nunes). Vem à tona o questionamento, em algumas obras, da própria literatura infantil tradicional (Ex. História meio ao contrário de Ana Maria Machado, esta história começa exatamente do famoso final feliz dos contos de fada tradicionais “Foram felizes para sempre” e prossegue contestando o que é esse feliz para sempre, assim como as atitudes do rei , o casamento do príncipe com a princesa, [no final ele se casa com a pastora e a princesa sai pelo mundo se aventurando]. Ainda existem muitos outros aspectos como formas de poder, racismo, ecologia , sexualidade, que são abordados pela literatura infantil, demonstrando um respeito maior pela criança leitora.

Será que esse leitor também é respeitado na sala de aula dos nossos dias ?

Nesse espaço, a idéia predominante em relação à literatura infantil, ainda é a do dever. O que se evidencia pela obrigatoriedade de prazos , devendo-se fazer uma prova ou se apresentar uma análise no final da leitura. Indica-se um livro para toda a classe sem se pensar no interesse de todos por aquele único livro e sem haver espaço para sugestões dos alunos.

Nessa problemática é essencial o papel do professor que conhece pouco literatura infantil, a não ser os livros que ele e a escola ganham das editoras, o que muitas vezes implica na utilização de “autores medíocres, menores, desimportantes, muitas vezes contando histórias pra lá de desinteressantes, chatas, monótonas, antigas, tantas vezes falando duma criança que não existe mais, de problemas que não tocam ou sensibilizam...”

Temos então a questão da intenção que norteia o trabalho docente com a literatura. Nessa forma apontada ele se mostra como pretexto para o estudo da gramática, ou para um exercício de compreensão de texto. Neste último tipo de tarefa escolar , utiliza-se muito a ficha de leitura que vem anexada aos livros ou que é proposta pela professora; esta pouco exige além de uma compreensão linear e literal da narrativa. “Essa ficha tão bitolada e bitoladora, tão padronizada , tão igual para todos os alunos (às vezes do Oiapoque ao Chuí...), como poderá ajudá-los a perceber o que significa cada leitura individual, personalizada, a emitir seu parecer único e pessoal ?? Ao

invés de constatar se decorou o nome ou como se veste uma ou outra personagem, nesta ou naquela situação específica, nesta ou naquela página (...), porque não trabalhar com tudo o que uma história (...) possibilita ? Com as emoções que ela provocou, com as sensações que mobilizou, com o alívio sentido, com a tristeza ou a alegria que desencadeou, com os horizontes que abriu ou com as portas que fechou ? Por que tomar a leitura asséptica e impessoal ???” (Abramovich, 1993, pag. 143)

Como aponta Zilberman (1985) “A obra de arte literária não se reduz a um determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria.” Isso gera algumas implicações na atitude docente :

- “conhecimento de um acervo literário representativo”;
- “domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a escolha de obras apropriadas ao leitor infantil”;

- “emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem à leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido”;

- “o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas;

- “ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (Zilberman, 1985, pag. 24-27)

Afinal, a leitura de uma história pela criança também desenvolve um potencial crítico, pois suscita a dúvida, a pergunta, o questionamento, a curiosidade, a flexibilidade de opiniões. Nessa perspectiva, não basta que o professor ensine a criança a ler corretamente, decifrando a escrita, é preciso que estimule a verbalização da leitura realizada, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram na trama ficcional, “se o livro fornece condições para a compreensão - de seu mundo interior, num primeiro momento, como propõe Bruno Bettelheim; do real circundante,

transcendendo o âmbito familiar - ele também transmite a seu destinatário um lastro a partir do qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior” (Zilberman, 1985, pag. 25).

Novamente, aparece a função formadora da literatura infantil, que aponta o conhecimento do mundo, guardando em si a possibilidade de ruptura com um ensino tradicional, emancipando tanto o leitor quanto trabalho pedagógico.

“A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.”

Além desses aspectos podemos ainda levantar o papel da literatura infantil no processo de desenvolvimento psicológico da criança, como signo linguístico mediador desse processo.

Tomando como referencial a perspectiva sócio-histórica, esse desenvolvimento se dá no contexto das interações sociais, onde se destaca o conceito de mediação.

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores e de outras formas de atividade mental ocorre como um processo ativo/interativo dentro do contexto das relações sociais. “ A mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento.

A atividade mediada é constituída a partir de um processo interpsicológico. Desde os primeiros momentos de vida da criança, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é sempre mediado pelo outro que aponta, atribui e/ou restringe os processos de significação da realidade. Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. À medida em que estes processos são internalizados, passando a ocorrer sem intervenção de outras

pessoas, a atividade mediada transforma-se em um processo intra-psicológico, dando origem à atividade voluntária” (Nogueira, 1993, pag. 116).

Nesses processos de atividade mediada, destaca-se a importância da mediação pelos signos, ou seja, pela própria linguagem, tão enfatizada por Vygotsky (1994, pag. 73), “enquanto um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.

Tendo em vista as idéias aqui apresentadas podemos dizer que a literatura infantil, enquanto forma de linguagem forjada socialmente, exerce papel fundamental no processo de construção do conhecimento e de reconhecimento de sua própria realidade. Assim como têm extrema importância a atuação docente (feita de forma deliberada) e a interação com outras crianças nesse processo.

Portanto, apesar de todos os “poréns” colocados em relação ao trabalho pedagógico com a literatura infantil, pode se colocar que a sala de aula se constitui num espaço propício à leitura de textos literários e que pode favorecer a troca de idéias, a elaboração e circulação de significados, apreendidos a partir dessa leitura, entre os muitos sujeitos que convivem nas classes escolares; colaborando, assim, com a construção do conhecimento e com a reflexão a respeito da realidade em que a criança vive.

3. DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DA PESQUISA.

Neste tópico do trabalho busca-se esclarecer as condições de realização da pesquisa e explicitar as análises sobre os dados empíricos que foram abordados.

Devido à orientação teórico-metodológica da pesquisa, optou-se por uma forma específica de construção desse tópico, que talvez seja o de maior relevância dentro do trabalho. Essa opção, como o leitor poderá perceber, revela-se num discurso em que são explicados e comentados em detalhes, os principais eventos ocorridos durante a pesquisa, sendo respeitada sua ordem cronológica.

Os princípios norteadores dessa opção são aqueles que constituem a base da abordagem metodológica proposta por Vygotsky (1994, pag. 80-86):

- Análises de processos e não de objetos
- Análise explicativa e não meramente descritiva
- Análise histórica do desenvolvimento.

Segundo Vygotsky, a análise de processos “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes de sua história”, que sofrem mudanças perceptíveis em seu desenvolvimento, cujo tempo pode variar de poucos instantes (no caso da percepção normal) a dias ou semanas (processos mentais complexos). Dessa forma, “a tarefa básica da pesquisa (...) se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo”

Ao propor uma análise explicativa, o autor se preocupa com a revelação das “relações dinâmicas ou causais reais” de um processo, não se restringindo a sua mera caracterização e enumeração.

Quanto ao terceiro princípio, Vygotsky coloca que:

“Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte- significa,

fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é “somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.”

Através do relato que se segue, procurou-se deixar explícitos os princípios citados, assim como possibilitar ao leitor uma visão da história e do dinamismo da pesquisa.

Além disso, procurou-se tecer um discurso associando, mesclando os fios do estudo teórico e da realidade concreta. Fios que foram assim tramados não só nesse momento de sistematização, mas durante o desenrolar de todo o trabalho.

Nesse relato podem ser destacados três momentos que, por suas características particulares serão aqui apresentados em subtópicos, auxiliando a compreensão do leitor.

O primeiro, caracterizou-se pelos contatos iniciais com as propostas de trabalho da professora, as quais eram observadas pela pesquisadora que procurou focalizar as reações das crianças. A partir dessa observação e do apuro no olhar os modos de participação delas e da própria fundamentação teórica, foram surgindo questionamentos e oportunidades que desencadearam mudanças no trabalho de pesquisa.

Tais mudanças geraram o segundo momento, onde o papel da pesquisadora deixou de ser restrito à observação, tendo sido combinada a alternância de professora e pesquisadora no papel de leitoras/contadoras de histórias, no espaço semanal cedido às atividades de pesquisa. Nessa alternância foram se tornando claros os diferentes objetivos das duas adultas em relação à leitura e ao tipo de texto lido. A pesquisadora se preocupava com histórias literárias e a professora, desempenhando a função que lhe é exigida, preocupava-se com histórias que pudessem estar relacionadas ao conteúdo escolar.

Isso gerou novas mudanças no sentido de garantir o espaço dos livros de história, cuja vivência, pelas crianças, era fundamental à pesquisa. Por isso, no terceiro momento, a pesquisadora acabou assumindo o papel de

ler/contar nesse espaço semanal, onde houve a predominância dos livros de história.

Outra característica desse momento foi a sua construção coletiva: através das interações entre pesquisadora, professora e alunos, foram se definindo os rumos do trabalho, indicados, mediados pelos sujeitos envolvidos no processo, tendo imensa relevância a participação das crianças e da professora que passou a auxiliar nas gravações dos momentos de leitura, e apontou novas evidências dos modos de participação das crianças em relação aos textos lidos.

É claro que essas interações ocorreram durante toda a fase empírica da pesquisa, mas nesse último momento, elas se tornaram mais intensas e decisivas devido ao mergulho da pesquisadora num papel mais ativo/interativo dentro da sala de aula, além do fato de que elas puderam ser melhor analisadas devido ao seu registro em fitas de vídeo.

3.1 Primeiras Descobertas: a proposta docente e a produção das crianças.

Como foi previsto no cronograma apresentado no projeto, no mês de agosto de 1996 foi iniciado o contato com profissionais da rede municipal de ensino de Campinas a fim de que pudessem ser identificados professores (as) que trabalham com literatura infantil. Apenas duas professoras foram indicadas, uma delas se recusou a receber uma pesquisadora em sua sala, portanto houve acordo com a outra professora, já que a garantia da realização da pesquisa numa escola pública era de suma importância.

Trata-se de uma escola municipal de 1º grau, sendo a sala de aula uma segunda-série, como era desejado. A professora é pedagoga formada pela UNICAMP e além de dar aulas na escola citada, também é professora de magistério. Em relação à pesquisadora, sempre se mostrou muito receptiva, revelando o desejo por sugestões novas para o trabalho e abrindo um espaço de participação mais efetiva desta.

Ficou acertado que as visitas ocorreriam semanalmente, sempre às terças-feiras depois do recreio, o que representou uma mudança na organização do trabalho em sala de aula, uma vez que a professora, habitualmente trabalhava o português nas primeiras horas do dia por considerar as crianças menos agitadas nesse período. Com isso pode-se de imediato perceber a localização que a professora faz da literatura infantil: dentro de uma disciplina específica; Português. Nesse processo de negociação foi dada à professora uma cópia do projeto.

As visitas começaram a ocorrer no mês de setembro, segundo cronograma proposto, sendo realizada a observação da sala de aula, que no início não foi registrada em vídeo pelo fato de ainda não haver tanta proximidade e familiaridade com o grupo.

Logo na primeira visita, algo me surpreendeu, esgueirando-se pelas brechas (de Benjamin) e se instalando num momento intitulado “Aula de Matemática”.

Para minha alegria e surpresa, os livros infantis, pegos sorrateiramente pelas crianças... Primeiro uma aluna, Pau, foi até o armário, já sem interesse pelos problemas, e trouxe para sua carteira um livro. Não sei o

critério de sua escolha, se o livro era de qualidade ou não, se seu discurso era moralizante ou não : ele apareceu. Mesmo de longe, não parecia que o interesse da garota se resumia às ilustrações, o que suponho, devido à demora do folhear o livro e à concentração do olhar na região da página onde o texto estava impresso.

Esse livro não foi o único, tendo sido buscados outros e passados aos colegas. Outra garota retirou da mochila o livro que havia emprestado da biblioteca.

Não sei se a professora percebeu, mas se percebeu, sua atitude foi a de não dar broncas e não proibir o contato com os livros, mesmo que a atividade em desenvolvimento fosse a resolução de problemas matemáticos.

Pude perceber que a literatura infantil estava presente na sala de aula, mas não devido a um trabalho direcionado ou específico com esse gênero literário e sim pela facilidade de acesso aos livros existentes no acervo da sala, guardados num armário que sempre estava aberto, o que foi confirmado no decorrer do trabalho.

Embora esse acesso não fosse rigidamente controlado pela professora, em alguns momentos a leitura era ordenada àqueles que já haviam terminado seus exercícios e começavam a conversar. Assim, os livros tornavam-se tapa-buracos no tempo-tarefa dos mais ligeiros, em outros momentos essa leitura era ameaçada no sentido de ser extinta devido à bagunça e à falta de cuidado com os livros, porém isso não chegou a inibir as sorradeiras buscas de livros, mesmo quando a aula não era de português.

Na minha segunda visita a professora propôs uma atividade com os livros. Ela começou a escolher alguns livros infantis guardados em seu armário, mas que na verdade pertenciam à biblioteca da escola. Separou alguns e começou a explicar o que as crianças deveriam fazer.

É claro que minhas expectativas, nesse momento, cresceram imensamente, o que me fez esperar algo totalmente diferente do que eu já havia lido sobre a literatura infantil em sala de aula. Essa ansiedade pelo novo, pelo diferente, acabaram gerando um pouco de frustração quando percebi que a escolha dos livros ocorreu naquele momento, rapidamente, e a professora

não conhecia todas as estórias, ou seja, não conhecia o acervo que estava pondo à disposição dos alunos.

Devido a isso eu me lembrei de uma colocação de Zilberman (1985), a respeito de algumas implicações necessárias a um trabalho docente mais criterioso e relação à literatura infantil, entre elas, são citadas:

- “conhecimento de um acervo literário representativo”;
- “domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a escolha de obras apropriadas ao leitor infantil”;
- “emprego de recursos metodológicos eficazes, que estimulem à leitura, suscitando a compreensão das obras e a verbalização, pelos alunos, do sentido apreendido”;
- “o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas;
- “ao professor cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (Zilberman, 1985)

O foco da minha frustração foi a colocação da necessidade do “domínio de critérios de julgamento estético, que permitam a escolha de obras apropriadas ao leitor infantil”, sendo bastante preocupante a falta de planejamento e reflexão sobre a atividade que se propõe.

A proposta do trabalho foi a seguinte:

Cada grupo receberia um livro e a partir desse, deveria escrever um texto em conjunto. Porém os alunos não podiam ler a estória; o texto deveria ser escrito a partir das ilustrações. A professora explicou que não tinha tido tempo para esconder o texto, mas considerava que mesmo assim dava para fazer a atividade se eles, os alunos, não tentassem ler as estórias. Ainda frisou que as estórias escritas teriam que ter título diferente do livro.

No decorrer da produção textual os questionamentos foram se tornando ainda mais enfáticos quando começaram a surgir “os modos de participação” das crianças nessa atividade: a criação a partir da leitura das

ilustrações; a curiosidade pelo texto que lhes foi, de certa forma proibido naquele momento; a verbalização e a escrita de suas impressões.

Enquanto observadora, procurei acompanhar a produção dos vários grupos, mas dois deles despertaram uma atenção especial e serão expostos a seguir.

O primeiro grupo estava composto por Lua., Pau., Deb. e Ros., todas meninas. Elas receberam da professora o livro *Ponto de tecer poesia* (Orthof, 1995).

Logo que receberam o livro, já começaram a folheá-lo observando suas ilustrações. Como estas não eram retratos perfeitos (reproduções) da realidade as impressões eram de estranhamento

Lua: - *O que que é isso?*

Pau: - *Não tô entendendo nada! Isso é muito difícil.*

Aos poucos o que era estranho, chato, complicado tornou-se divertido graças ao aparecimento de um título, elaborado pelas meninas para o texto: "O mundo maluco". Quando a palavra maluco passou a adjetivar o mundo visto nas ilustrações, a construção do texto virou brincadeira, pois as interpretações das imagens provocavam risos. Nesse mundo maluco a mulher de oito braços era perfeitamente possível, assim como um texto de ponta cabeça, forma proposta por Lua, que depois de escrever o título da história girou o papel e escreveu o restante do texto de cabeça para baixo em relação ao título.

Essa situação lúdica desencadeada pela interpretação de que o livro representava um mundo maluco e o fato do grupo já ter dado conta da escrita do texto, pareceram provocar a curiosidade das integrantes do grupo a respeito do conteúdo do texto. Isso foi manifestado pela iniciativa de Pau de iniciar a leitura do livro, mesmo quando esta se encontrava vetada pelas ordens da professora. Pau. começou a ler em voz alta para o grupo, demonstrando já uma certa fluência na leitura, mas não suficiente para dar conta de um texto longo e cheio de ritmos não só expressos pela pontuação, ainda não dominada pela menina, mas pelas rimas nele presentes. Além disso, a linguagem desse texto é impregnada de metáforas como a comparação da poetisa com a aranha tecedeira (o que justifica a mulher de oito braços presente na ilustração), ou

ainda a intertextualidade expressa por uma comparação à Penélope de Homero. Tais particularidades pareciam ser tragadas por uma leitura já sôfrega, só interrompida quando, diante da referência à personagem de Homero, a pesquisadora não se conteve e perguntou quem era Penélope :

Pau: *-Não sei... Ah! A Penélope do castelo Rá-tim-bum.*

Nessa pequena fala a menina surpreende a pesquisadora ao se remeter a uma outra personagem chamada Penélope, não conhecida pela adulta. O “não sei” era esperado, o desconhecimento sobre a Penélope de Homero também, mas havia a possibilidade , na visão da pesquisadora, de uma referência à Penélope Chamosa, personagem de desenho animado bastante veiculado nos anos 80.

Tal situação remete à questão da historicidade e da multiplicidade de sentidos que pode ser atribuída à palavra, pelo leitor; a primeira fundamentando a segunda. Isto porque, ambas as leitoras, pesquisadora e aluna, buscam em suas histórias, suas vivências, referências ao nome Penélope. No caso da pesquisadora a leitura da Odisséia possibilitou o reconhecimento da intertextualidade presente no texto quando, ao se falar em tecer, faz-se uma comparação à Penélope. Quanto à previsão de uma possível referência à Penélope Chamosa, por parte da aluna, novamente buscou-se nas próprias vivências uma outra personagem pertencente aos desenhos animados assistidos durante a infância da pesquisadora.

Embora os desenhos da década de 80 ainda sejam veiculados, nem todos o são e outros personagens habitam o espaço televisivo, como a Penélope do Castelo Rá-Tim-Bum, programa infantil veiculado pela TV Cultura. Esse programa, assim como os vários outros destinados ao público infantil, fazem parte da cultura socialmente construída e também são mediadores das interpretações, do processo de significação e de atribuição de sentidos construídos pela criança.

Contudo, há que se destacar que a emergência dessas referências ocorreu no diálogo estabelecido entre pesquisadora e aluna, tendo a primeira interferido na leitura da segunda, propositalmente, ou seja, buscando de forma deliberada apreender o significado atribuído ao nome Penélope por parte da menina. Essa atitude não se restringiu à mera constatação da

diversidade de sentidos, mas incluiu a troca destes, quando, por um breve momento a pesquisadora contou um pouco sobre a Penélope de Homero.

Nessa interação, tanto a pesquisadora como a aluna estavam construindo o conhecimento sobre a personagem citada no livro e sobre o contexto sócio-cultural em que estão inseridas, uma ensinando a outra a perceber outros significados.

Como aponta Oliveira (1992, pag. 38), “na interação com outros indivíduos, através da influência recíproca que aí se estabelece, cada participante constrói não apenas o conhecimento do mundo (ou objetividade) e a si mesmo como sujeito histórico (subjetividade). O ato de “(...) ensinar está ligado à idéia de atribuir significado. Refere-se ao processo interpessoal de levar aquele que é ensinado, aquele a quem é indicado o signo, a aprender um sistema de relações, a dominar um conjunto de regulações construído em uma cultura. Isso ocorre na medida em que aquele que ensina aponta para outrem os signos históricos, coletivos, presentes nos conhecimentos. Tais signos serão os mediadores do processo de relação do indivíduo com o mundo e consigo mesmo, constitutivos da sua construção da consciência e da subjetividade.”

Logo depois da pequena referência à Penélope de Homero, a menina interrompeu a leitura, folheou o livro e certificando-se de que ainda faltavam muitas páginas disse : - *Chega... Cansei.*

O segundo grupo formado por Ser, Mar, Jak, e Gis, três meninas e um menino, recebeu o livro **Goeldi** (Martins e Weiss, 1995) tendo escolhido como nome de seu texto “O escuro”.

Um aspecto importante no trabalho desse grupo foi que o livro utilizado faz parte de um projeto da USP e do MAC para sensibilização da criança para a Arte (informação lida na capa do livro).

Esse livro tem uma produção estética diferenciada dos outros livros, sendo suas ilustrações feitas a partir de xilogravuras e em algumas delas há a predominância de cores escuras e as crianças se ativeram a esse detalhe da ilustração para construir o texto. Mas o escuro foi relacionado ao medo, medo do escuro, que está tantas vezes entre os grandes medos das crianças e dos adultos também.

Em relação a esse episódio, o início de sua análise caminhou para a identificação da preocupação pedagógica que orienta a proposta docente, e os modos de participação/ produção das crianças.

Essa preocupação diz respeito à orientação pedagógica que marca historicamente a literatura infantil, seja no interior das próprias obras, seja, principalmente na sua utilização dentro da escola. A proposta relatada ia de encontro a essa tendência, uma vez que o livro infantil é utilizado como “instrumento” disparador do exercício da escrita e, nesse caso, particularmente suas ilustrações.

Esse primeiro impacto fez ruir o meu castelo de requisitos ideais para o desenvolvimento de um trabalho mais apurado e criterioso com a literatura infantil, construído a partir das leituras a respeito do tema e sobre o qual se firmava a escolha de uma sala de aula como campo de pesquisa.

Devido a isso, cheguei até a considerar esse campo de pesquisa inadequado, porém, ao me tornar mais atenta ao meu foco de pesquisa, “os modos de participação da criança”, fui percebendo, apesar dos aspectos censuráveis, que com essa proposta a professora abriu espaço para participações muito interessantes.

No primeiro grupo, diante do desafio de escrever a partir das ilustrações, as meninas realizam um processo de resignificação das imagens apresentadas pelo livro, ou seja, através dessa atividade, as integrantes do grupo acabaram expressando sua interpretação, sua leitura em relação às ilustrações do livro. O que acabou até se tornando divertido. Por outro lado, também foi aberta a oportunidade de troca de conhecimento, já relatada, entre pesquisadora e aluna, dentro do espaço de desenvolvimento dessa proposta.

No caso do segundo grupo citado, fica evidente o impacto que a cor escura exerce sobre as crianças e esse escuro é relacionado por eles ao medo, “medo do escuro” que passa a intitular o texto coletivo. Como coloca Martins (1991):

“Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais, relatos, imagens, temas, cenas, caracteres ficcionais ou não, têm o poder de incitar, como num toque mágico, nossa fantasia, libertar emoções. Vêm ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações

diante da realidade. Levam-nos a outros tempos e lugares, imaginários ou não, mas que naquelas circunstâncias respondem a uma necessidade, provocam intensa satisfação ou, ao contrário, desencadeiam angústia...” (pag. 49)

Assim a autora caracteriza a leitura emocional que, na situação de produção de texto presenciada tornou-se evidente com o texto “O medo do escuro”.

Por caminhos totalmente diferentes dos esperados e idealizados pela pesquisadora, emergiram, no processo de produção das crianças, leituras diferentes sobre as ilustrações dos livros; ao interpretá-las, múltiplos sentidos foram expostos. Isso foi mediado pela linguagem das imagens do livro e construído coletivamente, uma vez que tais interpretações foram surgindo na interação entre os sujeitos formadores dos grupos.

Assim sendo, não pode ser negado que de certa forma, ao propor essa atividade, a professora propiciou o “detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere”, abrindo espaço às variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.”(Zilberman, 1985, pag. 24)

Deve ser frisado, contudo, que essas interpretações se restringiram às ilustrações, enquanto que o texto permaneceu praticamente desconhecido, o que será melhor explicitado a seguir.

Na semana posterior, os textos produzidos pelas crianças e os livros com que trabalharam, voltaram a ser abordados, mas só depois das crianças terminarem suas provas e de saborearem uma salada de frutas, feita em sala de aula. Nesse tempo anterior à atividade com os textos, a leitura dos “livrinhos” (assim chamados pela professora) foi ordenada àqueles que já haviam terminado suas provas.

Novamente a literatura como forma de ocupar aqueles que se agitam... A escolha dos livros ficava a critério das crianças que os pegavam no armário, sempre aberto. O livro mais atrativo parece ser o “Olho Vivo” que funciona como um jogo, com charadas que incitam a procura de imagens específicas nas ilustrações do livro, por isso, ao redor deste se formou quase

que uma roda, o que gerou conversas e por isso houve a repreensão da professora.

Tentando conhecer um pouco melhor o conteúdo dos livros trabalhados na aula anterior, enquanto pesquisadora, separei e comecei a lê-los, o que também fiz com os textos das crianças.

Outros livros estavam próximos a mim e por isso algumas crianças se aproximavam. No caso de Wem, ele procurava especificamente o livro "Procura-se Hugo" porque foi o livro com o qual seu grupo havia trabalhado. Percebendo isso, dei o livro a ele e fiquei observando. O menino começou a sua leitura em voz "audível" e eu pude perceber o ritmo ainda lento e em "socos" dessa leitura.

Como o texto é um pouco longo, o menino folheou o livro e pareceu desanimar (pois a leitura do livro todo seria muito demorada), dizendo que o livro era chato. Perguntei porque ele achava que era chato se ele só tinha lido o comecinho, ao que ele não me respondeu. Julguei que o desânimo provinha da verificação do tamanho da estória e da dificuldade em ler com maior fluência, por isso, convidei-o a escutar a estória lida por mim. Comecei a ler e ele parecia entretido, logo depois, as crianças o chamaram para comer a salada de fruta, mas terminando de comer ele retornou ao meu lado e eu prossegui com a leitura, no fim desta ele disse : "*Não é chata não*".

Recolhidos os vestígios da salada, a professora retomou a atividade da aula anterior dizendo que cada um deveria pegar seu próprio texto, lembrar das ilustrações, ler a estória que escreveu e verificar se esta poderia ser compreendida pelo colega. Depois, a dupla trocava os textos entre si e um corrigiria o do outro, estando atento aos erros ortográficos e se a estória possuía "começo, meio e fim", o que foi muito enfatizado pela professora, que procurou organizar as duplas de modo que os parceiros trocassem textos diferentes.

Esse momento de releitura, correção, leitura pelo outro e correção pelo outro foi interessante. Mas quanto à troca de diferentes interpretações sobre as ilustrações, construídas pelos diversos grupos, pode se dizer que praticamente não ocorreu. Primeiro porque as crianças não tinham à mão os livros com que trabalharam, de modo que pudessem apontar ao colega o

referencial de suas interpretações; segundo, porque foi frisado que deveriam “lembrar” das ilustrações no momento da releitura individual e não em dupla; terceiro porque a ênfase na necessidade de reconhecimento do “começo, meio e fim” das histórias e a menção à correção ortográfica, foram os grandes direcionadores da leitura do texto do outro, tendo este momento se tornado uma competição onde os vencedores eram os que erravam menos na ortografia.

Terminada essa etapa, a professora pediu que os grupos originais (formados na atividade anterior) se formassem e lessem os respectivos livros com os quais haviam trabalhado. Outra vez minhas expectativas aumentaram, vislumbrando o quão intrigante seria observar a reação das crianças quando, ao lerem o texto, comparassem com as histórias que escreveram.

Mas ao olhar o relógio, percebi que restavam apenas trinta minutos para o término da aula e, se as crianças conseguissem ler os textos isso já seria um feito homérico.

Além do tempo dispendido na organização, instalaram-se nos diversos grupos, discussões para ser decidido como se realizaria essa leitura. Em alguns grupos, elegeu-se um leitor, mas em outros optou-se pelo rodízio de leitores, ou seja, cada criança lia um pedaço do texto.

Atenta à leitura das crianças fui percebendo a dificuldade dessas em dar conta do texto, pois são crianças ainda em processo de alfabetização. Um segundo fator agravante dessa dificuldade, foi o próprio rodízio de leitores escolhido em alguns grupos, pois um tinha que indicar ao outro onde havia parado e, para isso, muitas vezes, tinham que se reencontrar no texto. Um terceiro fator de dificuldade nessa leitura foi o fato desta ter sido em voz alta, pois apesar das crianças não lerem tão alto dentro de seus grupos, o barulho gerado pelo conjunto destes tornava quase que impossíveis a concentração, e o próprio escutar dos textos.

Esse contexto gerou a irritação das crianças, os gritos de “- *Cala a boca!*” ; “-*Silêncio*” ; “-*Não dá pra escutá*”. Em conseqüência, perdia-se qualquer possibilidade de compreensão das histórias, dos textos que não chegaram a ser lidos.

Com a aproximação do horário de saída, logo foi encerrada a leitura sem que a maioria pudesse ter conhecido as histórias cujas ilustrações mediaram sua produção textual.

Apenas um grupo (apesar das brigas entre os integrantes) conseguiu chegar ao final da história, *Asa de papel* (Xavier,) que não era bem uma história, mas um tipo de “propaganda” sobre as maravilhas de se ler um livro, composta por grandes ilustrações e letras garrafais num texto diminuto.

A partir desse contexto, três pontos de análise adquiriram relevância quanto ao acesso das crianças ao texto literário:

- as condições de produção da leitura;
- ao processo de leitura;
- a concepção de texto e livro dentro do contexto escolar.

Esses três pontos referidos estão intimamente relacionados a uma concepção de leitura e a uma compreensão desse processo enquanto uma função particular.

O trabalho de pesquisa em questão, tem uma concepção ampla da leitura, enquanto “ um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, econômicos, e políticos. (perspectiva cognitivo-sociológica)” (Martins, 1991, pag. 31). Além de ser um trabalho especificamente humano, marcado por seu caráter simbólico e histórico.

Mas nesse processo, a decodificação e a compreensão caminham de mãos dadas, como aponta Martins (1991, pag. 32): “Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente.”

Cabe ressaltar que ao apontar para a importância da decodificação, não significa reduzir o leitor a um decodificador passivo do texto. A concepção de leitor que orienta este trabalho, é aquela que o considera como ativo e transformador. Sendo que o “contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o *dar sentido ao texto* implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor. E a noção de texto aqui

também é ampliada, não mais fica restrita ao que está escrito, mas abre-se para englobar diferentes linguagens". (Martins, 1991, pag. 33)

Assim, "a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido- seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as expectativas e necessidades, do prazer das descobertas do leitor." (Martins, 1991, pag. 33)

Tais colocações vêm ratificar as preocupações quanto à vivência do texto literário, uma vez que a dificuldade na decodificação do texto e as condições adversas da sala de aula, como o pequeno tempo e o barulho, tornavam a leitura muito mais um suplício que um prazer.

Ainda do ponto de vista psicológico, segundo os estudos de Vygotsky (1995), a respeito das funções psíquicas necessárias para a aprendizagem das matérias escolares básicas (leitura, escrita, aritmética, ciências naturais), foi descoberto que, "no início do aprendizado, essas funções não poderiam ser consideradas maduras, mesmo nas criança, que se mostravam capazes de dominar com êxito o currículo." (pag. 84)

Para esclarecer essa colocação, Vygotsky toma a linguagem escrita como um exemplo, caracterizando-a como uma função linguística distinta, diferente da fala oral, "que exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estudados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada tem que por as palavras em uma certa seqüência, para que possa formar uma frase."

No que se refere à leitura, também podemos considerá-la uma função distinta, diferente da fala oral e, por estar intimamente relacionada à escrita, quando se trata de um texto escrito, também exige uma ação analítica deliberada, envolvendo os processos de conhecimento da escrita, mas de uma escrita forjada e seqüenciada por outro e a qual o leitor tem de compreender e atribuir sentido.

Mas enquanto uma função psíquica ainda não amadurecida, encontra-se em processo de desenvolvimento, caracterizado por Vygotsky como “zona de desenvolvimento proximal” que é a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (pag. 75)

Quanto ao último ponto levantado, a concepção de texto e livro dentro do contexto escolar, emergiu a partir da constatação de que o único texto lido até o final, como já foi citado, era uma propaganda sobre as “maravilhas de se ler um livro”. Dentro das condições explicitadas, esse livro se apresentava enquanto um exemplo das leituras possíveis em sala de aula e talvez estivesse adequado em termos de tamanho e até de conteúdo, a um espaço em que o dar conta de leituras é importante, já que esta não se constitui na única tarefa que a escola deve exigir de seus alunos durante os momentos de aula. O que não é uma exigência dessa professora ou dessa escola em particular, mas uma exigência socialmente construída em torno do que a escola, enquanto instituição, deve cumprir.

Talvez, com sua propaganda, este livro além de ter se adequado às condições descritas, tenha sido um instrumento disparador do desejo de se ler um outro livro, o que parece ser o intuito de sua construção.

Embora reconhecendo que esse tipo de texto cumpre seu papel em sala de aula, ele estava bastante distante do ideal de texto de literatura infantil idealizado pela pesquisadora. Esse ideal ia em direção a uma literatura infantil em que o texto fosse literário e não apenas informativo ou instrumental.

Mais uma vez surgia o confronto entre as imagens ideais (de livro, texto, atitude docente e acesso da criança ao livro) construídas a partir da fundamentação teórica e a constatação das vivências do texto de literatura infantil numa realidade concreta de sala de aula. O que foi gerando um certo incômodo devido ao confronto entre o ideal e o real.

Por um lado, as situações presenciadas, como: a marca do dever na vivência do texto; a leitura delimitada a um pequeno tempo e a proposta da professora de prosseguir trabalhando com a estrutura do texto, estão inseridas

numa lógica socialmente construída a respeito do trabalho com o texto em sala de aula, que na maior parte das vezes se constitui apenas em um instrumento de aprendizado da língua. Como já foi apontado na discussão teórica, a literatura infantil surge atrelada a essa lógica, que não orienta apenas o trabalho docente, mas as exigências e cobranças em relação a este por parte da própria sociedade. As crianças têm que ser ensinadas a ler, a escrever, a entender a estrutura de um texto num curto espaço de tempo e, quando isso não ocorre é culpa do docente.

Assim, a professora tentava conciliar literatura infantil e os outros conhecimentos e habilidades exigidos da educação escolar.

Por outro lado, os modos de participação/produção das crianças, que já foram relatados, e a insistência da docente quanto às sugestões e/ou participações da pesquisadora, eram indicadores de uma abertura a novas possibilidades de trabalho e de vivência do texto literário em sala de aula.

A partir do reconhecimento dessa possibilidade e tendo como mediadores a fundamentação teórica e a reflexão sobre as situações da sala de aula presenciadas, houve uma reavaliação do trabalho de pesquisa.

Nessa reavaliação, foram retomados os objetivos do projeto. Quanto ao objetivo de caracterizar a atuação do professor com a literatura infantil, procurando focalizar as crianças em sala de aula, pode-se dizer que ele vinha sendo alcançado. Contudo, o trabalho que se esperava acompanhar era com o texto literário, com livros de história que, embora presentes e até abordados pelas crianças, não eram o foco de atenção da professora.

Com isso surgiram várias questões :

Como garantir a leitura do texto literário em sala de aula? Como possibilitar vivências desse texto que não estivessem tão marcadas pela lógica do trabalho escolar? Que papel as adultas presentes na sala de aula poderiam desempenhar nessa busca de novas possibilidades?

Tais questões acabaram levando a uma redefinição do desenvolvimento da pesquisa, caracterizando uma segunda fase do trabalho fundada na consciência da importância do papel mediador do adulto na construção do processo de leitura da criança e no acesso ao texto literário;

crendo na riqueza da troca entre as experiências das adultas e das crianças nesse momento de interação.

3.2 Busca de Alternativas: Ler/Contar

Essa segunda fase do trabalho foi marcada pela tentativa de estabelecer um momento na semana em que o texto literário estivesse, de fato, presente e fosse acessível às crianças.

O caminho escolhido para o alcance desse objetivo foi o de contar/ler histórias para as crianças sempre às terças-feiras, quando a pesquisadora estivesse presente. Essa presença, por sua vez, sofreu uma mudança quanto à orientação metodológica da pesquisa.

No início do trabalho, minha postura enquanto pesquisadora era de observadora da sala de aula e essa restrição à observação era um dos critérios estipulados no projeto de pesquisa.

Porém, como já foi explicitado anteriormente, houve um momento em que foi requisitada e desejada uma atuação mais efetiva que se traduziu no selecionar/planejar/contar/ ler histórias para as crianças, havendo constante avaliação do trabalho.

Dessa forma, a pesquisa, a partir desse momento, configurou-se como “pesquisa-ação”.

“Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa. Mas a participação do pesquisador não qualifica a especificidade da pesquisa-ação, que consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada. Nesse sentido, pesquisa-ação e pesquisa participante não deveriam ser confundidas, embora autores tenham chamado pesquisa participante concepções de pesquisa-ação que não se limitam à aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado, como no caso de simples “observação participante”. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro da situação de investigação, com os cuidados necessários para que haja reciprocidade por

parte das pessoas e grupos implicados nesta situação. Além disso, a participação dos pesquisadores não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas.” (Thiollent, 1992, pag 15-16)

Contudo, era de fundamental importância a participação da professora nessa nova tentativa de trabalho com a literatura infantil. Por isso, quando foi cogitada a possibilidade de existência desse momento, também foi definida a alternância da professora e da pesquisadora nos papéis ora de leitora/contadora de histórias ora de responsável pela filmagem desses momentos; já que foi nessa segunda fase que se iniciou a introdução da câmera em como recurso de registro.

Tratou-se de uma nova estratégia de abordagem do texto em sala de aula e que novamente despertou grandes expectativas quanto a sua repercussão entre as crianças, quanto à postura da docente e da pesquisadora.

Essa nova fase do trabalho iniciou-se no mês de outubro, com a leitura do livro “O reizinho Mandão” (Rocha, 1985) feita pela pesquisadora.

Depois da entrega de uma prova feita pelas crianças, pedi que formassem uma roda de cadeiras no fundo da sala, depois de se acomodarem, iniciei a leitura, procurando contornar a roda.

Isso pareceu bastante diferente para as crianças, a maioria não conhecia a história e isso ajudou muito no que se referiu à atenção delas, que foi conseguida praticamente com unanimidade.

Como estava lendo, foi muito difícil acompanhar as reações de todos, mas devido à entonação e algumas mudanças na voz, como na fala do Papagaio, por exemplo, consegui arrancar boas risadas de alguns e vários repetiam o “- *Cala a boca.*” dito por essa personagem.

Mas além da atenção das crianças foi conquistada também a atenção da professora que, em alguns momentos, parou o preenchimento ou a correção de algo, para escutar a história.

Quando a terminei, alguns alunos como Dan. e And. riam e imitavam o cala a boca do papagaio, outros cochichavam e várias crianças queriam pegar o livro para ver as ilustrações, pois durante a leitura essas não foram mostradas às crianças uma vez que o meu movimento em torno da roda

e o próprio tamanho dessas ilustrações não permitiam uma visualização clara. Devido aos pedidos, deixei que o livro circulasse entre as crianças.

Sentei-me junto a eles e perguntei se haviam gostado da história, responderam em coro afirmativamente, mas Dan. salientou a sua apreciação : “- *Gostei do cala boca do papagaio*”. Enquanto isso Ser. tirou um livro de sua mochila e pediu que eu lesse.

A decisão de contar ou não a história tornou-se um conflito de minutos eternos em que as vozes da literatura por mim estudada (Zilberman e Abramovich) me questionavam intensamente, pois eu não conhecia o livro, não tinha preparado a leitura. Ao mesmo tempo, aquele modo de participação, aquela entrega do livro em minhas mãos foi extremamente significativa, demonstrando o “querer mais” e até mesmo uma certa confiança na adulta que se propôs a contar histórias, algo ainda não experienciado pelas crianças na sala de aula.

Acabei decidindo ler a história “O Vaga-lume Plim Plim”, pedindo mais espaço à professora.

Por um lado essa leitura causou uma grande frustração, devido à proposta do livro que, infelizmente eu fui descobrindo à medida em que lia.

Resumindo o conteúdo da história :

O vaga-lume Plim Plim se encontrava insatisfeito com seu bumbum enorme e queria fazer uma plástica. Foi se aconselhar com a coruja e ela ressaltou a questão da natureza, da sabedoria desta e de Deus ter nos feito do modo como somos e, devido a isso, cada um tem sua função. O vaga-lume deveria procurar a dele, saiu pela floresta, encontrou vários animais, percebeu a função destes. Ficou se interrogando sobre a sua até que um dia, numa noite escura, conseguiu com sua luzinha ajudar um filhote de veado a encontrar sua mãe e assim descobriu seu papel.

Ao longo do texto aparecem chavões moralistas, com bastante frequência assim como as referências a Deus. Um outro agravante quanto ao livro, é que ele trazia ilustrações grandes, mas em branco e preto e sugeria no final das páginas ilustradas que as crianças pintassem os desenhos.

A leitura foi um desastre para a pesquisadora e para as próprias crianças, o que é perfeitamente colocado por Abramovich (1993) num momento

em que ela aponta as dificuldades de se ler um livro que não se conhece: “É o conteúdo da história, as relações entre as personagens, as mentiras que ela pode colocar, os preconceitos que pode passar, a fragilidade duma narrativa onde não acontece absolutamente nada??? Como enfrentar a própria cara de lástima??? Por isso, ler o livro antes, bem lido, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita... Assim, quando chegar o momento de narrar a história, que se passe a emoção verdadeira, aquela que vem lá de dentro, lá do fundinho, e que, por isso, chega ao ouvinte.” (pag. 20)

De fato com a leitura dessas duas histórias pude vivenciar junto com as crianças sentimentos antagônicos. Na primeira leitura devido à preparação e ao próprio significado da história do Reizinho Mandão que questiona o autoritarismo e dá voz à criança, utilizando bom humor, as reações das crianças foram em direção ao riso, ao prazer, à diversão. Na segunda leitura, foi impossível disfarçar a decepção com o texto e com o livro na sua totalidade, o que também foi manifestado pelas crianças com suas expressões de “- Que chato!” e com saída da maioria da roda de leitura, que foi também favorecida pela saída da professora da sala de aula.

Embora desastrosa, essa leitura permitiu o surgimento de duas situações bastante importantes no que se refere ao modo de participação das crianças.

A primeira situação foi a de que o fato da pesquisadora ter aceito ler o livro trazido pelo menino, ocasionou um verdadeiro assalto ao armário onde os livros infantis ficam guardados, por parte de várias das crianças que resolveram não mais escutar a história do vaga-lume. Deixaram de escutar uma história que lhes desagradava para buscarem outras, talvez mais interessantes. Embora eu até tivesse vontade de ler algumas delas, as que eu já conhecia, é claro, o tempo escolar já não permitia mais leituras e a maioria das crianças já começava a se ater em outras coisas.

A outra situação ocorreu durante a segunda leitura. Poucas crianças permaneceram ouvindo a estória, Dan, And, You, Deb, Fer, Ser e Mar. A menina Mar. começou a jogar pequenos pedaços de papel picado na cabeça de You. e este, já irritado pediu que ela parasse:

Mar: - *Cala a boca.*

You: - *Cala a boca já morreu, quem manda em mim sou eu.*

Quando terminou de dizer isso o menino olhou para a pesquisadora e riu. Ele recorreu à primeira história, variando um pouco a fala da personagem para contestar o “*Cala a boca*” de Mar.

Em ambas as situações pode ser percebida a mediação do signo “enquanto um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.” Vygotsky (1994, pag. 73)

No primeiro caso, pela reação positiva das crianças diante da primeira leitura e negativa diante da segunda, pode-se inferir que a mediação do signo lingüístico, a própria história, dirigiu-as ou as direcionou no sentido de buscar outras histórias, ou seja, dirigiu “o controle do próprio indivíduo”.

No segundo caso, esse direcionamento também ocorre, mas é uma fala específica de uma das personagens que acaba mediando a atitude e a fala do menino You que reage diante do “*Cala boca*” de Mar. De certa forma o menino imita a personagem mas traz o que ouviu na ficção para uma situação real. Além de dirigir o controle do próprio sujeito, ou seja, através do signo, das palavras da literatura, o garoto percebe e reorganiza suas ações, idéias e sua própria fala. A orientação externa, diz respeito a outros sujeitos, constituindo-se, também como mediador das relações interpessoais, o que também é bastante evidente na situação descrita.

Nessa situação também se torna mais explícito o que Zilberman (1990) aponta como efeito duplo provocado no leitor pela literatura que: “aciona a fantasia (...); mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado quanto à invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.” (pag. 19)

No trecho descrito, quando o garoto ri pra pesquisadora, como se quisesse dizer “eu entendi”, ele oferece um presente, um indício dessa atitude de reflexão tão desejada no projeto de pesquisa, demonstrando que captou a possibilidade de relação entre o texto a situação real.

Nessa primeira experiência lendo histórias para as crianças, entre erros e acertos, ficou bastante evidente que esse momento de leitura foi apreciado por eles pois, além da busca de livros no acervo da sala, começaram a haver pedidos sobre tipos específicos de história, como o de Pau. : “- Traz história de capeta. Cada um sabe uma. Ainda mais essa aqui (aponta Luana)”

A receptividade demonstrada pelas crianças e os seus modos de participação vieram confirmar que a nova estratégia escolhida poderia se constituir num trabalho promissor dentro da sala de aula; o que praticamente funcionou como uma autorização para a continuidade da iniciativa. Esta foi explicitada às crianças, sendo inclusive aberto espaço para a escolha de histórias por parte delas.

A leitura posterior foi feita pela professora e o livro escolhido por ela foi ***Gente, bicho, planta: esse mundo me encanta*** (Machado, 1984). Nesse dia foi iniciada a gravação em vídeo das situações observadas, a filmagem foi feita pela pesquisadora.

O critério de escolha desse livro foi o conteúdo da história, que pode ser entendido como conteúdo escolar, pois embora não fossem declarados no livro os termos cadeia alimentar, equilíbrio ecológico, a história os deixava muito evidentes. A professora havia trabalhado esse conteúdo e achou que seria interessante abordá-lo novamente via literatura infantil.

Ao longo da leitura da história, a marca da relação de ensino, vai se tornando cada vez mais patente, principalmente no que se refere ao fornecimento de informações e ao esclarecimento do conteúdo científico-escolar que o texto aborda através dessa história. Mas também surgem, durante a leitura, as participações das crianças. Tanto um aspecto quanto outro se tornam bastante evidentes nos turnos transcritos da gravação em vídeo e que serão aqui explicitados.

(1) Pr :- *Aí tem o nome da editora.*

(2) Pr: - *Esse livro tá na décima quarta edição. Que quer dizer isso?*

(3) Pr: - *A editora, ela fez 500 livrinhos pra vender nas livrarias, aí ela fez isso 14 vezes. Então esse livrinho vendeu bastante... Imagina que ela*

preciso fazer 14 vezes 500 livrinhos desses. Tô sóóó supondo, não sei se foi só isso.

(4) Pr: - Esse livro aqui tem mais de uma historinha. Eu vou contar só uma historinha dele. Ah, depois ele vai ficar na biblioteca e vocês vão poder pegar quando quiserem.

Uma criança pergunta o nome da autora.

(5) Pr: - Ela, Ana Maria Machado

(6) Pr: - Ana Maria.

Nos turnos de (1) a (6) pode ser percebido a atenção dada pela professora aos dados catalográficos como a editora, o número da edição e, quanto ao nome da autora, pela pergunta da criança parece já ser um dado bastante enfatizado pela professora e percebido pelas crianças, o que é percebido pelo interesse em saber quem contou a história.

Tanto em relação à atitude da docente, quanto no que se refere às informações catalográficas completas contidas no livro, representam um certo avanço no caminho de superação de uma imagem de inferioridade, imaturidade e incompetência da criança identificada por Rosemberg (1985), em seu estudo sobre a produção literária para a criança no período de 1955 a 1975. Isto porque entre os aspectos de produção, identificados como “menosprezadores” da criança, encontra-se a “sonegação de informações catalográficas (autoria-texto, ilustração, capa; data da primeira edição e da edição em curso; local da publicação e editora).

Um outro momento interessante ocorre logo quando se inicia a narrativa :

(7) Pr: -Então olha. Hoje, este livro aqui eu vou ler essa história aqui : “De pergunta em pergunta”, Tá? (mostra o livro)

(8) Pr:-Então olha lá. Esta história aconteceu de verdade, lá pelo século passado.

(11) Pr: -Ela aconteceu num país chamado Inglaterra, com um cientista de nome complicado. o nome dele era Thomas Huxley, só que a gente vai chamar ele de professor Thomas...

Barulho de carteira feito por Fernanda e Nereide provoca a interrupção da leitura e a irritação da professora:

(12) Pr: - *É por isso que eu adoro a sua colaboração, tem que pará a história prá ver o que você tá fazendo. Gosta de chamar a atenção.*

Algumas crianças olham o que elas fazem. Fernanda e Nereide se juntam às outras crianças. A professora retoma a leitura

(13) Pr: *Então olha, esse ... foi chamado pra resolver um mistério, uma coisa assim com mistério lá naquele país, na Inglaterra. Numa cidade daquele país.*

Assim como as meninas repreendidas, Die. se encontra fora do grande grupo sentado no chão. Ele muda de carteira e fica mais próximo da professora, numa posição que lhe permite visualizar o livro. Antes parecia desatento e mexia na carteira, mas não é uma repreensão que o faz mudar de lugar, é exatamente a palavra mistério que parece provocar o posicionamento do garoto tanto do ponto de vista físico quanto em relação à sua maior atenção à história lida.

Novamente reaparece a palavra enquanto signo mediador dirigido para o controle do próprio sujeito, que reorganiza sua ação e, no caso de Die, ocorre uma transformação da própria atitude perante a história. É claro que a palavra mistério não é mágica, a atenção em torno dela, dentro do contexto literário tem um sentido e um significado, significado esse, construído histórica e culturalmente ao longo das relações interpessoais vividas pelo garoto, o que faz parte do processo de internalização da atenção à narrativa.

O processo de internalização caracteriza-se pela reconstrução individual de conhecimentos e formas de ação construídas histórico-socialmente. Isto propicia a constante e dinâmica reorganização do sujeito, que é ativo e fundamentalmente interativo. O garoto não precisa que o outro saliente que uma história de mistério pode ser interessante, essa significação parece estar em avançado desenvolvimento, uma vez que o surgimento da palavra redireciona a postura do sujeito. Mas esse processo intrapessoal foi construído ou transformou-se a partir de um processo interpessoal, como coloca Vygotsky (1994) :

“Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual, primeiro, entre

peças (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (pag. 75)

A internalização é um movimento entre duas formas de funcionamento: a social e a individual, sendo que a primeira permite que a segunda seja possível. A internalização é um movimento que se dá do plano interpessoal para o intrapessoal. Esse processo ocorre gradualmente, envolvendo inúmeras transformações e interações sociais.

No caso de Die essa análise é colocada em virtude do conhecimento de que este aluno é uma das crianças, dessa sala de aula, que mais tem acesso à literatura infantil, uma vez que seus pais tem o hábito de ler histórias e dispõem de um acervo considerável de livros, fato que chegou ao conhecimento da pesquisadora através de um contato anterior com a mãe do menino, que também é professora na escola. Isto veio a se tornar mais patente ao longo do desenvolvimento da pesquisa quando o garoto manifestava o conhecimento da maioria das histórias lidas para as crianças. Mas o acervo de filmes conhecido pelo garoto também é bastante vasto, o que foi contado pela professora da sala que me contou que além de conhecer muitas histórias, o menino já conhecia a maioria dos filmes que os colegas levavam para assistir na sala de aula.

Num outro momento dessa leitura, entre os turnos (30) e (44) iniciou-se um processo de negociação do sentido atribuído à história, entre a professora e seu filho que inicialmente se percebe num diálogo entre ambos e depois em algumas falas isoladas do menino.

(30) Pr:- *E nesse lugar, o que aconteceu?... ... Os rapazes iam embora... Chiuu...(faz a professora) e as moças ficavam sem ter quem namorar. Naquele tempo era muito atrasado, moça tinha só que casar, não podia estudar, nem sair para trabalhar e de sua vida cuidar...*

(31) Pr: - *Sem ter a quem querer bem, queriam tratar de alguém e criavam um gato para fazer companhia. A aldeia ficava com uma gataria!!!*

Mas o gato é bicho caçador, e de noite os gatos saíam para caçar. Caçavam ratos do campo. Quando tinha muito gato sobrava muito pouco rato.

Só que esse tipo de rato ficava bem feliz comendo uma certa planta, de deliciosa raiz. Com menos rato, tinha mais dessa planta pelo mato.

A professora mostra o livro e explica:

(32) **Pr:** *Olha lá. O rato gostava da raiz, mas (frisa) o gato gostava do rato, não é? Quando as moças pegavam o gato pra cria, o que acontecia?... Ele ia caça... À noite ele gostava de caça né?... Aí o que ele fazia?... Ele comia o rato... Ele comia o rato e acontecia o que com o pasto?*

(33) **Criança:** *...as plantas (?)*

(34) **Pr:** *As plantas podiam nasce, né?*

You põe o dedo na boca e parece pensar... faz menção de levantar a mão.

(35) **Pr:** *- Com menos rato tinha mais dessa planta pelo mato. Essa planta por sua vez...*

You ergue o braço.

(36) **Pr:** *- ... tinha folha bem tenra, bem gostosa.*

You abaixa o braço, mas torna a erguê-lo.

(37) **Pr:** *- Um verdadeiro tesouro para um certo tipo de besouro.*

You fica com o braço erguido e atrapalha a visão de Daniel que com um gesto pede que ele afaste o braço. Ele se afasta um pouco mas mantém o braço erguido.

(38) **Pr:** *- Besouro de brilho lustroso. Que logo saía guloso para comer de sobremesa uma flor que era uma beleza.*

You com seu braço erguido atrapalha a visão de And., Reg. e Sér. que o cutucam pedindo para não atrapalhá-los.

(39) **Pr:** *- Flor de trevo, açucarada. Voando de flor em flor, o polen ele levava. Esse pólen que levava em outra flor se misturava.*

Professora mostra o livro, mas não percebe You. com o braço erguido.

(40) Pr: - *Olha lá, o besouro. Ele ia lá come. Quando... Quando ele ia come ele deixava o pólen. Tá vendo o pólen, essa ... amarela.*

(41) Reg. : - *O tia, o You.*

(42) Pr: - *Que é You.?*

(43) You: - *O mãe, mas isso não faz o... o... desequilíbrio,... fico com menos rato causa dese... desequili... desequilíbrio, né?*

(44) Pr : - *Aí nasce bastante flores, né?*

(45) You: - *É ... mas...*

Professora fala com o filho, mas não é compreensível. Retoma a leitura

Embora essa continuidade da leitura tenha atropelado a participação do garoto, esta torna a aparecer quando a professora chega ao final da história.

(...)

(58) Pr: - *Começava tudo ao contrário. Menos gatos, mais ratos; mais ratos, menos raízes; menos raízes, menos folhas; menos folhas, menos besouros; menos besouros, menos trevos. Com as coisas indo assim, o pasto ficava ruim. O gado emagrecia e tudo de novo acontecia... Mas o cientista era bem esperto e logo deu um conselho que fez tudo dar bem certo.*

Vida de planta, gente, animal tem que ser entrelaçada para não acabar mal. Para a situação corrigir é bom cada família ter uma gato por aqui.

Assim fez o pessoal e tinha razão o professor Thomas, a região não ficou pobre nunca mais.

Crianças começaram a bater palmas.

(59) You.: - *Por causa dos ratos, né mãe?*

(60) Pr:- *Olha, não é só per causa dos ratos, por causa de tudo.*

(61) Dan : - *O professor Thomas.*

(62) Pr: - *Que disse o professor Thomas?... Que a natureza precisa das coisas entrelaçadas, né?... Não é o que o professor Thomas falou?...*

Então, se não tem o gato... o rato fica muito, aí ele come as raízes, não tem mais a planta, não desenvolve, não cresce. Então precisa do gatinho pra que as coisas aconteçam.

(63) Pr: - *Agora...*

(64) Pr: - *Vocês gostaram da história?*

(65) Coro: - *Gostamos*

Crianças começam a levantar...

(66) Pr:- *Cês perceberam aqui uma teia alimentar? ... Senta!*

A professora manda as crianças que iam se levantando sentarem.

(67) Alguns : - *Percebemos...*

(68) Criança : *O tia...*

(69)You.: - *...desequilíbrio... É o equilíbrio e o desequilíbrio.*

A partir do turno (30) o conteúdo da história passa a atender às preocupações pedagógicas da professora de reforçar o estudo das crianças sobre a idéia de teia alimentar. Como faz durante a leitura de todo o texto, no momento em que mostra as ilustrações às crianças, procura apontar nestas o que foi lido e reexplica esse trecho.

No turno (32), além de reexplicar o trecho anterior, a professora acentua fortemente o “mas” chamando a atenção para o fato do gato gostar de comer o rato. Esse friso foi marcante para You., pois a partir desse momento ele passa a querer participar, dizer algo sobre o que está sendo lido.

Por um bom tempo ele foi ignorado pela professora, pois sua atitude indicava uma interrupção na leitura. De fato, é o que ocorre, mas sua interrupção foi no sentido de revelar que ele estava percebendo o conteúdo que ele já tinha estudado e usa o termo do desequilíbrio ecológico se atendo à idéia de que com o aumento de gatos diminuía os ratos.

Como a história não havia acabado o garoto teve uma visão parcial sobre o que seria o desequilíbrio na história. Percebendo isso Dir. praticamente passa por cima da fala do menino e retoma a leitura.

No final da história, quando é elucidado o quadro de inter-relações entre os diversos seres vivos do local, descoberto pelo cientista, o garoto ainda retoma os ratos, no turno (58). O que o garoto parece revelar é que, apesar de ser frisada a totalidade de relações, ele acaba elegendo um dos participantes dessas como o vilão da história, porém isso é uma suposição, já que não houve espaço para que o garoto explicitasse de fato o que estava pensando.

Foi corrigido pela professora, que retomou mais uma vez o texto indagando às crianças sobre os detalhes lidos, na verdade, ela mesma respondia as indagações.

Mesmo sendo muito evidente no texto o que a professora queria trabalhar, ela sente a necessidade de, no turno (66) indagar sobre a teia alimentar. As crianças respondem em coro que sim, mas no turno (69) You. retoma sua idéia do equilíbrio e do desequilíbrio, cantarolando e saindo do grupo. Parece haver uma disputa do menino em fazer prevalecer o conceito que ele reconheceu na história. De fato, tanto a teia alimentar quanto o equilíbrio e o desequilíbrio ecológicos estão presentes na história, mas esse primeiro conceito era o motivo da leitura por parte da docente, assim como seu objetivo era a consolidação deste mesmo conceito, por isso ela o ressalta várias vezes e não permite, ou pelo menos não põe em discussão o conceito de equilíbrio que também envolve a teia alimentar.

Essa preocupação pedagógica, não é satisfeita com a leitura do livro:

(70) Pr:- *Então, olha. Eu vou dá o fantoche pra vocês. Espera um pouquinho, senta. Vocês vão fazer grupo de quatro...*

Vozes. Fernanda e Nereide na mesa da professora

(71) Pr: *Eu vou dá os fantoches e vocês vão pensa juntos um jeito de apresentar a historinha com o fantoche. ... Vão apresenta essa historinha que eu contei pra vocês.... Cada grupo vai faze o seu teatrinho.*

Crianças falam algo mas não é compreensível

(72) Pr: - *Teia alimentar... Senta! Então olha... então precisa de que personagem?... Senta!*

(73) Criança : - *Gato*

(74) Pr: - *Precisa do gato. Qual outro personagem?*

A professora e as criança começam a citar personagens:

(75) Pr : - *Rato... besouro...*

(76) Dan: - *Professor.*

(77) Criança :- *Boi...vaca*

(78) Kel: - *As mulheres...os gatos... os homens.*

(79) Pr: - *As pessoas que vivem na cidade, né?*

(80) Pr: - *Olha, então eu acho que vai precisar de um grupo com mais de quatro pessoas.*

Mais uma vez a preocupação com a relação de ensino se fez presente durante toda a leitura do texto, principalmente no que se referia à garantia de informações e à fixação de um conteúdo escolar já trabalhado, o que é percebido pela explicação sobre os dados catalográficos do livro e pelas constantes retomadas dos trechos lidos em que a professora inclusive, aponta as ilustrações correspondentes. Mas, também percebe-se que a professora procura uma outra estratégia para trabalhar a história lida e, em consequência o conteúdo: a representação da história com os fantoches, o que além de possibilitar a verificação do que as crianças tinha apreendido, conferia um caráter lúdico à atividade.

Como coloca Lajolo (1993, pag. 70):

“Entre as atividades hoje mais freqüentemente sugeridas para despertar e desenvolver o gosto (quase sempre chamado de hábito) pela leitura, encontram-se a transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação; a reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história ou de personagens do livro; (...)”

“Não se trata, evidentemente, de dizer que tais atividades são desaconselháveis, prejudiciais, más em si mesmas. Nada, em si mesmo, é bom ou mau.” (Lajolo, 1993, pag. 72)

Mas, “na rotina de tais atividades camuflam-se riscos sérios de alienação da leitura.”

Temendo esses riscos, mais uma vez, enquanto pesquisadora, me senti incomodada com um tipo de vivência do texto que pudesse colaborar com um certo utilitarismo do livro infantil, onde a leitura deste estaria sempre relacionada à execução de uma tarefa, ou à fixação de um determinado conteúdo.

Porém, como já foi citado, não se trata de uma atividade má em si mesma, mas de uma atividade que comporta os riscos de alienação da leitura, da mesma forma que comporta as possibilidades de busca de outros livros,

assim como a manifestação das interpretações e relações estabelecidas pelas crianças a respeito dos conteúdos que a escola lhes apresenta.

Tal colocação se fundamenta nos relatos da professora e na minha própria constatação de que essa atividade acabou motivando várias crianças a buscar outros livros, outras histórias para representarem com os fantoches, preocupando-se até com a construção de cenários para sua apresentação. Quando cheguei à sala na semana posterior já havia um cenário montado para apresentação.

Novamente, por caminhos diferentes dos esperados pela pesquisadora, mas não desprezíveis, a professora acabou detonando, acabou mediando mudanças nas atitudes das crianças em relação à literatura infantil.

Não se trata aqui da defesa de um trabalho com a literatura infantil que se restrinja às propostas explicitadas porque delas acabam surgindo participações significativas das crianças; mas de indagações sobre as maneiras, segundo as quais ele poderia ser implementado. Talvez, se houvesse melhores condições de trabalho, o docente pudesse se familiarizar com os estudos sobre a literatura infantil. Talvez com essa fundamentação o trabalho com essa literatura pudesse contar com uma atitude mais consciente e atenta ao modos de participação da criança, no sentido de melhor explorá-los e incentivá-los das formas mais diversas.

Tais indagações/suposições até parecem simples, porém, com o desenvolvimento desse trabalho e iniciando o meu papel enquanto a pesquisadora que passou a contar histórias, fui percebendo o quanto é difícil ler/contar/selecionar histórias para as crianças, tendo como recorte específico a literatura infantil. Ao me dar conta dessa dificuldade, comecei a tentar olhar com olhos menos destrutivos o trabalho da docente que tem que trabalhar com os mais diferentes conteúdos, que quase não tem tempo para ler e para se aprofundar em análises desse assunto; que é cobrada pelas famílias no sentido de passar tarefas.

O que eu estava presenciando durante o desenvolvimento das propostas da professora era o conflito e a contradição, vividos numa sala de aula em que, devido à presença da pesquisadora, acabou sendo cobrado um trabalho com literatura infantil, ao mesmo tempo em que conteúdos e tarefas

não podiam ser deixados de lado. Mas a cobrança dos últimos aspectos eram bem mais fortes e, em consequência, eram os norteadores das propostas presenciadas.

Neste contexto, como já foi relatado, os modos de participação das crianças na vivência do texto literário, não deixaram de surgir, de surpreender e de reafirmar o interesse por esse tema de pesquisa, mesmo quando algumas situações se encontravam muito distantes da idealização da pesquisadora

Contudo, ainda era de fundamental importância para a pesquisa que os textos lidos fossem histórias e não textos informativos. Foi no intuito de garantir esse requisito que se iniciou um novo momento do trabalho.

3.3 A Construção Coletiva do Espaço da Literatura Infantil.

Esse terceiro momento foi marcado por novas mudanças nos papéis desempenhados pela pesquisadora e pela professora e, principalmente pela emergência de novos modos de participação da criança em relação à literatura infantil. Devido a essas mudanças e à interação entre esses sujeitos pode ser construído um espaço específico destinado ao texto literário.

Como já foi dito, garantir a leitura de livros de história, na sala de aula, era uma necessidade para a pesquisadora e por isso foi assumido por ela o papel de ler/contar/selecionar as histórias lidas nos momentos reservados à atividade de pesquisa.

Porém, isto não significou a ausência ou a exclusão da participação da docente deste trabalho, na verdade instalou-se uma nova relação entre ambas que possibilitou uma ampliação das possibilidades de reconhecimento da participação infantil.

Nessa relação, a professora colaborou gravando os momentos de leitura; apontando novas evidências dos modos de participação das crianças que surgiram na produção de textos; ampliando o espaço para o livro de histórias quando aceitou ler para as crianças num outro dia, além das terças-feiras.

Com a consolidação dos momentos de leitura, outros modos de participação foram emergindo, como:

- o repúdio e os pedidos por determinadas histórias;
- a intensificação dos comentários e réplicas durante a leitura, relacionadas tanto aos textos quanto às ilustrações;
- a atitude de levar livros, pertencentes à família, para que fossem lidos na classe;
- as ausências/permanências/idas/voltas no grupo de leitura;
- o aparecimento dos ecos das leituras realizadas na produção de textos;

Tais modos de participação foram registrados tanto em diário de campo, quanto em vídeo-gravações, tendo sido esta última forma de registro

essencial à captura dos comentários e réplicas das crianças que surgiram durante essa nova fase.

Nesse novo momento foram lidas pela pesquisadora, em quatro visitas, 10 histórias assim distribuídas:

- Sapo vira rei vira sapo (Rocha, 1983); O que os olhos não vêem (Rocha, 1994);

- História de fantasma (Belinky, 1986); O barulho fantasma (Junqueira, 1984); O patinho feio (Andersen, 1976); Os três cachorros encantados (Bechstein, 1976);

- O gato e o diabo (Joyce, 1983); O camponês e o diabo (Grimm, 1994);

- A bruxa Salomé (Wood, 1995); Pinote, o fracote e Janjão, o fortão (Almeida, 1991)

Além de haver a preocupação de permitir, através da leitura, o acesso das crianças ao texto, tomou-se o cuidado de também mostrar as ilustrações dos livros utilizados, o que foi um conselho da docente e um desejo das próprias crianças. Mas esse mostrar não foi acompanhado por “explicações” a respeito das ilustrações como fez a professora, quando leu.

A partir dessa caracterização geral da terceira fase da pesquisa, a título de organização do relato, os episódios discutidos e analisados seguirão a categorização dos modos de participação já apresentada.

3.3.1 O repúdio e o pedido por determinadas histórias

Retomando o papel de leitora/contadora de histórias a pesquisadora escolheu as duas primeiras histórias anteriormente relacionadas. Devido ao sucesso de “O reizinho mandão” entre as crianças, foi planejado um ciclo de histórias de reis, onde deviam ser abordados os outros reis de Ruth Rocha, que também questionam as relações de poder com muito bom humor.

No entanto, o que na expectativa da pesquisadora, poderia ser um momento próspero, não o foi na realidade, devido a problemas do contexto daquele dia de aula e também à falta de sensibilidade em perceber circunstâncias não muito propícias à leitura.

O primeiro desses fatores foi o fato dos alunos ainda estarem assistindo ao filme Fluke depois do recreio; muitos já demonstravam enfado diante do filme pois, além de estarem há mais de duas horas naquela atividade, as acomodações da sala de aula não são nada confortáveis ou apropriadas para trinta crianças assistirem a um filme. Mesmo com essas dificuldades, levar filmes para assistir, já era um hábito da turma.

Mesmo percebendo esse enfado nas crianças, logo que o filme terminou a pesquisadora pediu que formassem a roda para ouvir a história. No início, a leitura foi tranqüila contando com a atenção das crianças que até se aproximavam para melhor verem o livro. Mas essa atitude durou pouco.

Como foi combinado, a professora estava gravando o momento de leitura e aos poucos a câmera foi se tornando o foco de atenção das crianças que passaram a fazer gracejos para o equipamento de registro, sendo mais comum os chifrinhos nos colegas. Além dos gracejos, aumentaram as conversas paralelas e por isso ao terminar a primeira história a pesquisadora perguntou se queriam escutar a outra, devido à concordância iniciou-se “O que os olhos não vêem”. (Rocha, 1994)

Foi um equívoco pois já não havia mais “clima” para se escutar ou ler histórias. A pesquisadora ainda tentou utilizar alguns recursos para recapturar a atenção dos ouvintes como, por exemplo: elevar a voz, mudar de lugar na roda, aproveitar mais as pausas para criar suspense. Mas tais recursos não surtiram efeito, ao contrário, foi num instante de utilização da pausa na

leitura, depois do trecho "*Mas, de repente,...*", que as crianças simplesmente pegaram suas carteiras e, com um barulho ensurdecedor, voltaram a seus lugares. Para elas a história já estava encerrada pois o interesse se esgotara e se traduziu no desmanche da roda.

Por insistência, depois que as crianças acalmaram, a pesquisadora terminou a história mesmo sem contar com os ouvintes. E mais uma vez, por insistência e por não abrir mão do planejamento elaborado, a pesquisadora pediu às crianças que escrevessem, em dupla, um texto sobre reis e rainhas, deixando bem claro que podiam inventar as histórias que quisessem com esse tema. Este foi mais um equívoco.

O intuito desse pedido foi a tentativa de perceber elementos das leituras realizadas na produção escrita das crianças, buscando com isso, identificar ecos das histórias, impressões e sentimentos em relação a elas. Entretanto, esse pedido acabou conservando "o amargor e o desencanto de prestações de contas, deveres e obrigações" (Lajolo, 1993, pag. 12) ainda tão presentes em muitos trabalhos com a literatura na escola. Para as crianças o pedido estava adaptado ao ciclo "ler, ouvir, produzir algo", e o que já tinha sido desastroso no momento de leitura, ainda se revestiu da chatice de ter que escrever um texto a respeito de um assunto já repudiado. Isso se torna bem claro com a fala de Dan.:

(88) **Dan** : - *Não pode escrever outra história?*

Já Sam e You não pediram permissão para contar outra história eles a escreveram e, segundo os garotos, tratava-se de uma adaptação do Fluke, o filme que assistiram, o que vem a revelar qual narrativa teve maior impacto no contexto daquele dia.

Ao vivenciar esse tipo de situação, a sensação de fracasso da pesquisadora foi imensa, levando-a inclusive a pensar que talvez escutar histórias não fosse tão importante para as crianças, quando sentiu a indiferença destas em relação às palavras que tentava entoar, quando a roda foi desmanchada sem que a história houvesse terminado e quando reviveu a situação ao assistir, pela primeira vez, à fita de vídeo.

Mas essa desolação não resistiu ao constante exercício de reflexão desenvolvido durante o trabalho de pesquisa, pois com ele foi possível

reconhecer as dificuldades daquele contexto e da própria atuação da pesquisadora.

Como alertam vários autores, não se deve exagerar no número e nem no tempo das histórias contadas às crianças. Do ponto de vista da pesquisadora esse exagero não seria cometido se duas histórias fossem contadas, mas os alunos já estavam assistindo a um filme por pelo menos duas horas, ou seja, já estavam sendo submetidos a um tipo de narrativa longa que já causava enfado a muitos, como já fora percebido na chegada à sala de aula. Por isso, talvez o mais prudente tivesse sido não contar histórias após o filme, ou então, contar apenas uma; mas isso, naquele momento, significava abrir mão do espaço conquistado para a literatura, e disso decorreu a insistência em contar as histórias.

O resultado não poderia ser outro, principalmente numa turma em que os momentos de escutar histórias ainda eram recentes e nunca foram tão longos. Além disso, a opção pelo “ciclo de histórias de reis” talvez não tenha seduzido as crianças tanto quanto imaginava a pesquisadora. “O reizinho mandão” foi um sucesso, mas sua continuação não; e o rei de “O que os olhos não vêem” foi ignorado. Tais reflexões levaram ao questionamento sobre que tipo de história contar.

Como aponta Abramovich (1983, pag.20) “se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição... O critério de seleção é do narrador... e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e enquanto pretexto...).”

Quanto aos critérios de escolha das histórias estavam bem claros para a pesquisadora, mas o conhecimento sobre as crianças não era ainda tão

profundo e talvez por isso o desconcerto e a surpresa diante da situação vivenciada tenham sido tão intensos.

Aliadas a essas percepções também vieram as leituras sobre a obra de Bakhtin , referentes à orientação da palavra, à sua direção a um interlocutor.

“Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (Bakhtin, 1995, pag 113)

A partir dessa reflexão, percebi que a escolha das histórias precisava também ter como fundamento uma maior consideração por aqueles que as receberiam, ou seja, era necessário selecionar histórias que seduzissem, que provocassem mais as crianças. Para isso foi muito importante ter estado atenta a um outro modo de participação deles : os pedidos por certos tipos de história ou histórias específicas, que até foram citados no subtópico anterior como os seguintes:

Paul: - *Traz história de Capeta. Cada um sabe uma (pausa). Ainda mais essa aqui.* - aponta Lua.

Paul: (num outro momento) - *Conta a história da Cinderela.*

Foram tais pedidos que forneceram à pesquisadora indícios sobre o que contar, principalmente a referência sobre histórias de Capeta, pois despertou a possibilidade de explorar não só textos que se referissem ao Diabo, como em relação a fantasmas e outros tipos de assombração. Afinal, várias crianças da sala moram no bairro em que a escola se localiza, Bairro do Guará, praticamente situado na zona rural de Campinas, que é cenário de vários contos folclóricos de assombração.

Pode se dizer que se iniciou um verdadeiro processo de experimentação de histórias que seduzissem as crianças e permitissem a consolidação de um hábito de escutá-las em sala de aula. Essa mudança de orientação na escolha das histórias lidas/contadas foi crucial para o sucesso dos momentos de leitura seguintes, cujos episódios mais importantes serão explicitados e analisados.

3.3.2 Réplicas e comentários

Como já foi apontado, nessa fase do trabalho, intensificaram-se os comentários das crianças durante os momentos de leitura, instalando-se verdadeiros diálogos entre texto e seus recebedores.

Para evidenciar tais situações foram selecionados e recortados episódios registrados em vídeo e transcritos para esse fim.

Antes da exposição dos episódios cabem algumas observações. Foi decidido primeiro apresentar todos em sua ordem cronológica, para tornar evidente ao leitor a intensificação das participações, e depois abordá-las de forma analítica. Algumas dessas participações, como o leitor poderá perceber, também se relacionam às ilustrações dos livros, e por essas terem sido mais enfáticas na situação 5, sua reprodução foi incluída.

Situação 1: “História de Fantasma”

(36)**Pesq:** - *“Depois do jantar, na sala de visitas, a mamãe perguntou às crianças o que tinham visto no teatro. Táti e Pipo quase se engalinharam, cada um querendo contar a história dos fantasmas antes do outro.*

- *E vocês tiveram medo?*

- *Medo de fantasma, eu, Mamãe? - falou a Táti, que já tinha oito anos e era metida a valente.- Fantasma não existe!*

Pesq mostra o livro.

(37)**Wem:** - *Quem que é a menina?*

(38)**Eds:** - *Aquela ali.- aponta o livro de longe.*

(39)**Criança:** - *A de Chiquinha, ô!*

(40)**Kei:** - *Nem vi.*

(...)

(44)**Die:** - *Ela vai morre de medo - antecipa*

(45)**Lui:** - *Vai mesmo, a hora que chega lá.*

(46)**Pesq:** - *Então - disse a mamãe-, se você é tão corajosa, vá você buscar o meu livro.*

- E vou mesmo - levantou-se a Táci.- Não sou medrosa que nem o Pipo. -E saiu da sala

Pesq. mostra o livro.

Déb. olha a ilustração, balança a cabeça e faz uma expressão do tipo "Ai metida!". Lua e Deb se olham e a primeira imita a personagem e empina o nariz.

(47)**Pesq:** - *Mas quando a Táci entrou no quarto, aconteceu uma coisa estranha:* - a pesq lê esse trecho mais pausadamente para criar suspense.

(48)**Die:** - *Aaa!* -ironiza um grito de medo

(49)**Pesq:** - *no que ela deu dois passos naquela escuridão, de repente sentiu uma coisa macia e fria roçando-lhe o rosto, muito de leve, como uma mão invisível. O coração de Táci disparou - batia tão forte que quase dava para ouvir na sala. Por um momento, ela ficou petrificada. E, então, a coisa tocou de novo, desta vez no cabelo. Aí, ela não agüentou mais, soltou um berro : Aaaaaa*

Pesq mostra o livro

Die faz um gesto com a boca imitando um grito e diz;

(50)**Die:** - *Medrosa*

(51)**Dan:** - ... - parece reparar algo na ilustração, aponta , mas sua fala é incompreensível.

(52)**Pesq:** - *e saiu na disparada, chocando-se no corredor com o papai e a mamãe, que vinham correndo, assustados com seu grito.*

Pesq mostra o livro.

(53)**Dan:** - *Profi!* - após um curto intervalo de tempo vendo a ilustração.

(54)**Pesq:** - *O que foi ? O que aconteceu?*

Prof pausa a gravação.

(55)**Pesq:** - *Mas que conversa de fantasma é essa, Táci? Você mesma não falou que fantasma não existe?*

Táci irromperu em choro:

- Existe sim, existe sim, ele mexeu em mim lá no quarto escuro!

Pesq mostra o livro.

(56)**Criança:** - *A medrosa!*

(57)**You:** - *Dá um tiro na cabeça dele... Pá!*

(58)**Criança:** - *É invisível.*

Situação 2 : “O barulho fantasma.”

(68)**Pesq:** - *Que- que-quem está aí?*

- *Que-que-queró que responda!*

Pesq mostra o livro

(69)**Pesq:** - *E o barulho, moleque, corria pra outro canto*

Treque, treque, treque, treque, treque,treque

(70)**Criança:** - *Treque, treque, treque, treque.- continua*

(71)**Pesq:** -*De repente, Mário sente uma coisa no pescoço.*

(72)**Criança:** - *Aaah!*

Pesq mostra o livro

(73)**You:** - *É uma (incompreensível)*

(74)**Pesq:** - *Vai se virando...*

...e o que vê?

Pesq mostra olivro

(75)**Criança:** - *Aaaa!*

(76)**Pesq:** - *Uma mão feita de osso!*

Sai tremendo, sai gritando, correndo mais que o vento.

Pesq mostra o livro e algumas crianças riem.

(77)**Pesq:** - *E o treque-treque atrás, cada vez mais barulhento!*

Treque, treque, treque, treque

Die bate as mãos em ritmo rápido.

(78)**You:** - *Treeeimmm.... Treeeimmm-* imita o som de um carro de correndo e faz o gesto de dirigir.

Pesq mostra o livro.

(79)**Pesq:** - *Socorro! Acudam! Eu morro! É um fantasma! Socorro!*

Laí. brinca com um fantoche distanciada do grupo que ouve a história.

Pesq mostra o livro

(80)**Criança:** - *Ah!* - como se tivesse descoberto algo

(81)**Dan:** - *É um relóginho*

(82)**Pesq:** - *Aí, o barulho pára, de repente, bem na porta.*

Mário pára também. E espera pra ver o que vem.

Pesq mostra o livro.

(83)**Lua:** - ... - cochicha com And, ela aponta a ilustração para Deb faz um movimento de vai-vem com as mãos, parece estar explicando sua hipótese sobre a origem do barulho.

(84)**Pesq:** - *Aí, ele vê o que era. Não era fantasma nem fera.*

Parado no corredor, estava um esqueleto-robô.

(85)**Die:** - *Num falei?!*

Pesq mostra o livro

(86)**Lua:** - ... - fala com And e faz novamente o movimento de vai-
vém.

(87)**Criança:** - *Olha... a mão.*

(88)**Pesq:** - *Ele andou, pregou susto e parou, porque a corda acabou!*

Treque.

Situação 3: Histórias de Capeta (diário de campo)

Essa situação ocorreu no dia em que foram lidas as Histórias O gato e o diabo e O camponês e o diabo, e foi registrada em diário de campo devido a alguns problemas que impossibilitaram a professora de realizar a filmagem.

Durante a leitura houve poucas intervenções das crianças, mas uma delas ocorreu repetidamente :

You :- *Ó! Não mexe com o diabo!*

You :- *Não mexe com o diabo.*

Situação 4 : “Bruxa Salomé”

(32)Pesq:- *Era uma vez uma pobre mulher que vivia bem longe, além das estradas cobertas de poeira, com seus sete filhos: Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-Feira, Quinta-feira, Sexta Feira, Sábado e Domingo*

Alguns riem dos nomes das personagens.

(33)Ner: - *Abaixa aí Dan.* - reclama porque o garoto se ajoelha e assim prejudica a visão dos colegas.

(34)Pesq: - *Todos os dias, antes que a mãe saísse para o mercado, as crianças ajudavam nos afazeres domésticos.*

Um dia, depois que tinham terminado, a mãe disse:

- *Como vocês são umas crianças muito boazinhas, **podem pedir o que quiserem, que eu trago do mercado.***

Pesq mostra o livro.

(35)Criança: - *Eu quero dinheirinho.*

(36)You: - *Eu quero mil dolares!*

(...)

(51)Pesq: - *Então destrancaram a porta e deixaram a bruxa entrar. Depois, correram até a lareira e pegaram diversos pedaços de palha incandescente para acender o cachimbo dela.*

Pesq mostra o livro e a ilustração provoca os ouvintes, pois as crianças que estavam mais distantes se aproximam e se levantam para ver as imagens.

Pesq aproveita a aproximação e diminui o tom de voz para depois aumentá-lo no grito da bruxa.

(52)Pesq: - *Mas assim que o cachimbo estava aceso, a bruxa Salomé atirou-o no chão e gritou:*

- *Agora peguei vocês!*

And, que estava ao lado da pesquisadora leva um susto.

(53)You: - *Á ! rá! rá! rá!*- faz uma risada de bruxa

Situação 5 : "Pinote, o fracote e Janjão, o fortão"

(93)Pesq: - *Janjão, como sempre aproveitou para abusar.*

Quero muita ordem aqui!

Pesq mostra o livro

(94)Dan: - *Ordem e progresso!*

(95)Pesq: - *Jogou pedras no veludo. E obrigou os piratas a jogarem também. -Piratas! Atacar!*

(96)Die: - *Pá!*

(97)Pesq: - *Tomara que não acerte! Gosto tanto do Veludo!*

Pesq mostra o livro, enquanto mostra And toca o livro, apontando o cachorro.

(98)And: - *Olha! Ele assustou.*

(99)You: - *Piratas.*

(100)Pesq: - *Passou rasteiras nas galinhas. E só parou quando o galo tomou uma providência. Inimigo à vista!*

Pesq mostra o livro



E só parou quando o galo tomou uma providência.



(101) Criança: - *Ai minha bunda!*

(102) And: - *Noossa!*

(103) Fer: - *Ai minha buuunda!*

(104) Jak: - *Olha a bunda do cara!*

(105) Die: - *Quebrou um ovo..*

Risos

(106) Pr: - *Chiiuu.*

(...)

(115) Pesq: - *Como sou infeliz! não posso bater no pensamento do pinote- faz uma voz chorosa.*

Mostra o livro.

(116) Die: - *Oooohh!- junta as mãos, coloca-as próximas ao rosto e ironiza um gesto de sofrimento.*

(117) Pesq: - *Janjão teve de ser carregado para casa.*

Ficou de cama e emagreceu três quilos.

Pesq mostra o livro.

Ficou de cama e emagreceu três quilos.



And olha a ilustração e como estava ao lado da pesquisadora, consegue reparar no que está acima da cama de Janjão: uma flâmula do Corinthians, toca o livro e diz aos colegas

(118)And: - *Corinthians!!*

(119)Outros repetem: - *Corinthians! Corinthians!*

Como o leitor pode perceber a recepção do texto por parte das crianças mostrou-se muito mais dinâmica, o que se expressou através de suas falas.

Isso fez com que mais uma vez ocupasse destaque o ouvinte da história e sobre sua importância e relevância destacam-se as concepções de Bakhtin. "Ao analisar a linguagem do relato literário propriamente dito, a atenção de Bakhtin voltou-se sobretudo à reprodução do discursos da personagem, que, enquanto objeto de uma transcrição, converte-se no outro em relação a um sujeito, o da enunciação. Tratando-se da relação entre

narrador e personagem ou destes entre si, de qualquer modo a transmissão da fala do outro, por meio dos discursos direto, indireto ou indireto livre, supõe necessariamente três seres em situação de comunicação: o emissor, sujeito da enunciação; o outro, antes sujeito, agora objeto da manifestação; e um ouvinte, receptor da mensagem.” (Zilberman, 1984, pag. 74-75)

É a esse terceiro que a mensagem se dirige, buscando convencer e influenciar. Mas para Bakhtin “não apenas o emissor deseja atuar sobre o outro, mas este, mesmo ausente ou calado, age sobre o primeiro, suplantando o desejo do falante de estabelecer supremacia.” (Zilberman, 1984, pag 75)

Dessa forma, “o sistema de Bakhtin, que supõe no mínimo duas vozes, concede um lugar decisivo ao receptor do texto. Pois, se a situação dialógica pode-se constituir no interior do contexto ficcional, segundo as alternativas mencionadas (entre personagem e narrador; narrador e autor; personagem e personagem), ela pode se estender a um confronto entre o texto e seu destinatário, ouvinte ausente, concebido ou como uma autoridade que se projeta na produção da narrativa e determina sua transmissão ou como um ente passivo, a quem se pode doutrinar e impor regras. Da tipologia do leitor nasce a diversificação monológica ou polifônica da obra, evidenciando sua opção ideológica e temática.” (Zilberman, 1984, pag 76)

No caso das situações ocorridas durante a pesquisa, embora as crianças não tenham sido os leitores, de fato, dos textos, continuaram sendo os interlocutores, os destinatários, ouvintes dos textos verbalizados pela pesquisadora.

Mesmo com essas características, o confronto entre texto e destinatário não deixou de existir, pelo contrário, foram essas ocasiões que propiciaram tal confronto, cujos indícios foram as réplicas explícitas das crianças, demonstrando o diálogo com o texto, ou melhor dizendo, com o livro. Isto porque o diálogo, em muitos momentos se referiu tanto aos textos quanto às ilustrações que mobilizaram os ouvintes, que provocaram a manifestação da palavra verbalizada, que por sua vez indicou apreciações, envolvimento com a leitura. As palavras provocaram as palavras, pois :

“Toda essência de apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no

discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.” (Bakhtin, 1995, pag. 147)

Esse movimento da palavra ir às palavras do ouvinte é bastante evidente nas antecipações e ironias de Die, turnos (44) - *Ela vai morrer de medo.*, (48) - *Aaa!* e (50) - *Medrosa.*, da situação 1. Como já foi dito, o garoto já conhecia a maioria das histórias, para ele a surpresa do desconhecido já não existia, particularmente em relação à “História de Fantasma”, onde se cria uma situação de suspense quando a personagem Táti chega ao quarto escuro e sente algo roçar-lhe o rosto e o cabelo; e onde também ocorre a desconstrução da coragem pedante dessa personagem que no início do texto se vangloria em relação ao irmão mais novo por este ter medo do escuro e dos fantasmas, medo que é muito comum entre as crianças. Ao longo da leitura esse suspense é desvendado, por alguns, antes do final da história, porque se lembram das bexigas de ar que foram guardadas no quarto. Mas para outros ele persiste até que o texto o revele, o que se evidencia nos turnos (57) *You - Dá um tiro na cabeça dele... Pá!* e (58) *Criança - É invisível!*; pois *You* sugere uma “defesa” em relação ao fantasma e a outra criança contesta dizendo que é invisível, ou seja, para eles a possibilidade do fantasma ainda existe. A essa altura a maioria do grupo já havia desmascarado a falsa corajosa, e outros a chamam de medrosa. Die, porém, reage de forma diferente, já no início disse que ela morreria de medo e, por conhecer o desfecho da história, ironiza a personagem o tempo inteiro, sendo o primeiro a adjetivá-la de medrosa. O confronto com o texto, naquele momento, convocava as impressões elaboradas, provavelmente, a partir da leitura anterior do garoto, enquanto para a maioria das crianças a história inédita provocava o início da construção dessas impressões.

Outro ponto importante em relação à palavra é que ela “**está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial**”. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à

vida.” Devendo também ser frisado que esse conteúdo ideológico e vivencial se constrói no espaço interindividual. No caso de Die, esse sentido vivencial está presente e é revelado por ele mesmo : “Eu já li tia”.

Mas em outros 3 episódios também surgem réplicas que remetem a esse conteúdo vivencial e ideológico construído socialmente, que é provocado pelas palavras das histórias, que emerge do confronto entre o texto e seus destinatários.

Nos turnos (93) e (94) da situação 5, depois de lido o trecho “Quero muita ordem aqui!” que é a fala da personagem Janjão, o garoto Dan diz “Ordem e Progresso”, a mensagem da bandeira brasileira, que além de ser uma referência nacional, se constitui num dos “saberes clássicos” do contexto escolar, comumente frisado nas aulas de Estudos Sociais e requisitado nas provas. Certamente a palavra ordem provoca a emergência do lema da bandeira, mas outro fator importante é o contexto em que essa palavra surge, embora no livro essa ordem se relacione à obediência aos desmandos da personagem que só cria confusões, sua verbalização ocorre entre as paredes da sala de aula onde provavelmente esse lema já deve ter circulado, e o ouvinte rapidamente faz a associação. Para a pesquisadora, no instante em que surgiu essa fala, ela pareceu até inusitada, mas como aponta Bakhtin, seja qual for o aspecto da expressão- enunciação, “ele será determinado pelas condições reais da enunciação, em questão, isto é, antes de tudo ***pela situação social mais imediata***”. Apesar dos momentos de leitura terem características diferentes das aulas habituais, da pesquisadora não ocupar o lugar da professora, a situação social mais imediata era de escolarização e a réplica de Dan revela a força dessa situação.

Já na situação 3, registrada em diário de campo, é a fala “Não mexe com o diabo” repetida várias vezes por You, no dia em que foram lidas as histórias de diabo, que sugere os indícios do conteúdo vivencial e ideológico. Para a pesquisadora aquelas histórias, “O gato e o diabo” e “O camponês e o diabo”, deixariam as crianças em polvorosa pois foi um dos tipos de história pedido pelos alunos, no entanto, a reação da maioria foi o silêncio e a de You foi a advertência. Tanto o silêncio como a fala do menino pareciam revestidos de ambigüidade, pois ao mesmo tempo que denunciavam o receio em relação

ao Diabo também expressavam o desejo de continuar ouvindo histórias sobre ele, já que a maioria permaneceu escutando as duas histórias até o final, prolongando o prazer do medo e da proibição. A advertência do garoto é marcada por uma imagem histórico-culturalmente construída do Diabo enquanto um ser das trevas, perigoso, artiloso o qual os homens devem temer e repudiar, sob os riscos de perder a alma, o que é uma marca das superstições, das idéias religiosas, em que muitas vezes essa palavra é sacrílega. Contudo, também fazem parte dessa construção histórico-cultural as milhares de histórias escritas sobre o diabo tentando sempre seduzir o homem com o seu poder, oferecendo-lhe o que deseja em troca da alma, em muitas dessas o diabo é vencido pela astúcia do homem, como é o caso das que foram lidas, mas em outras é ele o vencedor. Este misto de medo e curiosidade mais uma vez foi provocado pelas palavras do texto que chegaram até as palavras já internalizadas pelo garoto.

Na situação 4, esse movimento pode ser percebido entre os turnos (34) - Pesq:(...) podem pedir o que quiserem, que eu trago do mercado; (35) Criança: - Eu quero dinheirinho; (36) You - Eu quero mil dólares. O "pedir o que quiserem" provoca as palavras-desejo das crianças, e estas trazem a marca sócio-histórica do capitalismo, onde até os desejos se contabilizam em dinheiro ou em dólares, a moeda forte da atualidade.

Outras réplicas/comentários se destacaram por inserirem detalhes às histórias que não fazem parte dos textos originais, mas que, à medida em que foram verbalizados acabaram se incorporando à narrativa, pois esta vinha sendo oralizada pela voz da pesquisadora e que, por se realizar num espaço coletivo se encontrava aberta às falas dos interlocutores, se configurando, em vários momentos como uma narração coletiva e não realizada por um único sujeito.

Convém ressaltar que tais inserções ou acréscimos de detalhes também ocorreram devido às brechas do próprio texto que convocam a participação de seus ouvintes, que provocam sua imaginação no sentido de preencher esses espaços chamados pontos de indeterminação. A respeito dessa questão Zilberman (1984, pag 81) aponta dois autores:

“Roman Ingarden, em *A obra de arte literária*, demonstra como, embora a obra de ficção conforme um universo homogêneo e organizado por meio das objetualidades (objetos do real que são reproduzidos no mundo imaginário), a representação destas nunca se faz de modo completo e acabado, mas esquematizadamente. Seria um trabalho esgotante e improdutivo para o escritor, se este se preocupasse em traduzir de maneira absoluta toda a realidade externa que transplanta para o livro. Por isso emerge uma série de pontos de indeterminação, que são preenchidos pela imaginação do leitor. Wolfgang Iser se apropria deste conceito e chama a atenção para o fato de que são estas lacunas os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Por isso, o relato supõe necessariamente um receptor, incumbido do preenchimento destes vazios: é esta estrutura de apelo do texto, que invoca a participação de um indivíduo na sua feitura e acabamento: é seu leitor implícito.”

Através da gravação dos momentos de leitura, foi possível capturar algumas dessas entradas. Embora não seja possível determinar exatamente quais são os pontos de indeterminação dos textos que convocam o ouvinte, pela análise das situações, podem ser apontadas essas possíveis lacunas.

Uma delas refere-se à situação 2, durante a leitura de “O barulho fantasma”. O barulho é representado pela onomatopéia *Treque-treque* e o mistério criado em torno dele acaba provocando o surgimento de hipóteses sobre sua origem, o que evidencia pelo movimento de vai-vém que Lua faz em relação à história e pelo palpite de Dan no turno (81) “- É um relóginho”. A regularidade do barulho faz lembrar o tic-tac do relógio e provoca a imaginação das crianças.

Outras “entradas no universo ficcional” se evidenciam pelas onomatopéias ditas pelas próprias crianças que são as seguintes:

(53) **Dan:** - *Prof!* (situação 1)

(78) **You:** - *Treeeimmm... Treeeimmm* - imita o som de um carro de corrida e faz o gesto de dirigir. (situação 2)

(96) **Die:** - *Pá!* (situação 5)

(54) **You:** - *Á rá rá rá* - faz uma risada de bruxa. (situação 4)

Como já foi citado, o texto literário não é acabado, dando possibilidades ao leitor de imaginar aquilo que as representações da realidade, elaboradas pelo autor, não dão conta de reproduzir. Como pode ser percebido, a sonoridade dos textos é um desses caminhos abertos à participação das crianças, cujas intervenções se dão no sentido de acrescentar sons às histórias. Na “História de Fantasma”, Dan representa o som da trombada entre a personagem Táti e seus pais através do “Prófi”; já na história “A bruxa Salomé”, essa personagem não ri, mas You lhe dá o riso.

Até aqui falou-se das “lacunas”, dos “pontos de indeterminação” do texto que invocam a participação do leitor ou do ouvinte, mas em relação aos livros trabalhados na pesquisa, outro elemento que provoca de forma especial as crianças é a ilustração. Nos episódios transcritos e aqui já apresentados, existem vários momentos em que se torna explícita essa provocação. Por esse motivo é que algumas das ilustrações foram aqui reproduzidas, a fim de que o leitor pudesse ter melhor compreensão de tais situações, uma vez que é praticamente impossível descrever em palavras, as imagens presentes nos livros, o que revela a especificidade do signo imagético.

Foram escolhidos dois momentos deste tipo para fins de análise, estes fazem parte da situação 5 .

O primeiro deles estende-se do turno (100) ao (106), sendo particularmente especial por se tratar daquele em que houve o maior número de réplicas seguidas das crianças em relação a um trecho da história.

(100)**Pesq:** - *Passou rasteiras nas galinhas. E só parou quando o galo tomou uma providência. Inimigo à vista!*

(101)**Criança:** - *Ai minha bunda!*

(102)**And:** - *Noossa!*

(103)**Fer:** - *Ai minha buuunda!*

(104)**Jak:** - *Olha a bunda do cara!*

(105)**Die:** - *Quebrou um ovo..*

Risos

(106)**Pr:** - *Chiiuu.*

Um dos primeiros pontos a ser destacado é a abertura dada pelo texto à participação do leitor (ouvinte, no nosso caso) no momento em que a autora escreve “E só parou quando o galo tomou uma providência” (turno 100), mas não diz qual providência foi essa. A ilustração preenche parte desse espaço de abertura quando mostra a ação do galo, compondo junto ao texto uma situação cômica. Esta acaba provocando ainda mais as crianças que se utilizam do espaço de liberdade de manifestação do ouvinte para dar voz à personagem nos turnos (101) Criança: - Ai minha bunda! e (106) Fer: - Ai minha buuunda!; para expressar seu espanto nos turnos (102) And: - Noossa! e (104) Jak: -Olha à bunda do cara; para acrescentar à narrativa um detalhe que existe na ilustração enquanto imagem e que se transformou em palavra pela intervenção da criança no turno (105) Die: - Quebrou um ovo...

O outro momento em que se destaca o papel da ilustração ocorre entre os turnos (117) e (119), quando And, que estava ao lado da pesquisadora, repara numa flâmula do Corinthians e aponta a descoberta para os colegas. Durante toda a narrativa não há referências a times de futebol, mas a penúltima ilustração apresenta ao leitor/ouvinte da história o quarto de Janjão, e o cuidado com essa apresentação vai revelando outras características da personagem, como por exemplo o seu time favorito. Convém, no entanto, ressaltar que essa característica se dirige a um receptor bastante atento à ilustração, que não passa os olhos por ela como se fosse apenas decoração, mas a aprecia com cuidado porque ela também faz parte da história.

A questão da importância e do papel das ilustrações para o jovem leitor/ouvinte de histórias desperta diferentes opiniões.

Ao se aprofundar no estudo psicanalítico dos contos de Fada, Bettelheim condena as ilustrações porque estas “distraem em vez de contribuir. Estudos de cartilhas ilustradas demonstram que os quadros dispersam a criança do processo de aprendizagem, porque a ilustração dirige a imaginação da criança para um caminho diferente do que, por conta própria, experimentaria. A estória ilustrada perde muito conteúdo de significado pessoal que poderia trazer para a criança que aplicasse apenas suas próprias associações visuais a ela, em vez da do ilustrador.” (1980, pag. 76)

Além disso, para o autor, as histórias ilustradas são comumente preferidas, tanto por adultos como por crianças, por representarem o caminho mais fácil, onde alguém, já desempenhou o árduo trabalho de imaginar a cena. Sendo que isso representa o risco da imaginação ser determinada pelo ilustrador.

Apesar dessa concepção já ser conhecida da pesquisadora, e inclusive ter mediado o seu primeiro momento de contar histórias, pois não foram mostradas as ilustrações para que o texto fosse privilegiado; não foi a que predominou durante a pesquisa. A insistência para ver as ilustrações e o cuidado em vê-las, acabou levantando o questionamento a respeito dessa distração pois as participações das crianças me sugeriam, ao contrário, maior cumplicidade com a história.

Essa cumplicidade se evidencia quando no turno (101) e (103) as crianças dão voz ao personagem em primeira pessoa e acabam enfatizando a situação de comicidade, que é uma marca dessa história. Em contrapartida, pode ser dito que se a ilustração não mostrasse a cena ela poderia ser imaginada das mais diferentes maneiras, de fato, mas cabe perguntar também até que ponto elas enveredariam pelo bom humor; pela graça; pelo riso; ou pela não compreensão da palavra providência.

Já a consideração de que a preferência pela ilustração significa a escolha por um caminho fácil, provoca a indagação sobre até que ponto realmente é mais fácil se deparar com a produção do outro? Um exemplo se encontra numa das primeiras situações analisadas no trabalho, onde causa extrema estranheza a um grupo de meninas a ilustração de uma mulher de oito braços. Até que ponto tomar contato com a cena imaginada por outro empobrece a a imaginação pessoal? Será que ela não enriquece o repertório de imagens, daquele que a recebe? Será que ela não provoca as imagens que este já internalizou?

Em outra perspectiva, no entanto, a presença da imagem nos livros de literatura infantil é defendida, não só por seu valor estético, mas por ter um papel muito importante no que se refere à leitura pictórica, "que antecede a leitura verbal nas crianças pequenas, nos adultos com dificuldade de alfabetização e nos analfabetos". Pode até ser dito "que o código pictórico é

uma representação semi-concreta, consituindo-se numa comunicação mais direta do que o código verbal escrito que se apresenta de forma abstrata.” (Werneck, 1980, pag. 277)

Não só as linguagens escrita e/ou oral contam histórias, a imagem também o faz, assim como, com suas especificidades, provoca o devaneio. Não pode ser negado que a ilustração seleciona aspectos da história ou do real que tenta representar, mas isso não significa empobrecimento destes ou redução das possibilidades de imaginação daquele que recebe a história ilustrada.

A partir das situações presenciadas, ousou colocar que a busca da ilustração não é um caminho mais fácil, é o caminho da busca pela complementação da linguagem escrita/verbalizada, nela, muitas vezes se encontram os elementos que a criança busca para construir sua narrativa. Ela não é uma observadora passiva da ilustração, julga sua beleza, suas cores, investiga o que ela pode revelar sobre a história que está além do texto. Essa postura de investigação, de procura, marca a descoberta de que a personagem Janjão é um corinthiano, detalhe que se encontra na ilustração e não no texto. Além disso, deve-se considerar o próprio contexto sócio-cultural que vivemos hoje, onde a imagem, o visual se tornam cada vez mais importantes e de fácil acesso.

Tais percepções foram imprescindíveis a uma nova consideração do livro de literatura infantil, no sentido de enxergá-lo e entendê-lo como um “novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam.” (Zilberman, 1984, pag. 14). Assim, não é só a qualidade ou valor estético do texto que devem ter a atenção daqueles que trabalham com a literatura infantil, mas texto e imagem.

3.3.3 Os livros trazidos pelas crianças

Outra forma de participação das crianças foi a atitude de levar para a escola livros de suas casas para serem lidos pelas adultas. Talvez o leitor ache essa atitude bastante parecida com uma das situações já descritas em que um garoto tira o livro da bolsa e pede à pesquisadora sua leitura, entretanto, a escolha desses livros não ocorreu por serem os únicos disponíveis naquele momento, mas obedeceu a critérios diferenciados.

O primeiro livro trazido para a escola foi um dos volumes da coleção "Fábulas Encantadas" pertencente à mãe de Dai. Para minha surpresa, este livro já havia estado presente na sala de aula no dia anterior à minha visita e algumas histórias tinham sido lidas/contadas pela professora que, segundo suas próprias palavras, ficara sem fôlego de tanto ler.

Outro volume estava à espera da pesquisadora e ainda durante o recreio esta e algumas crianças conversaram sobre ele.

Trata-se de um livro grande, tanto no que se refere ao número de páginas quanto às suas dimensões (altura e largura dessas páginas) e isso impressiona as crianças, pois logo que vêem a pesquisadora Dan e And vão buscar o livro.

(1)Dan: - *Olha aqui, você vai ter que ler inteirinho*- desafia o garoto como se ler aquele livro todo fosse uma tarefa árdua.

(2)Pesq:- *Será que vai dar tempo?*

(3)Pesq: - *Quem trouxe o livro?*

(4)Dai: - *Eu. Não tem figura de livrinho comum*

(5)Pesq: - *Você já leu o livro?*

(6)Dai: - *Não! É muito grande... A gente não agüenta... Eu li só a Cinderela.*

O terceiro livro, "O terrível bicho papão e outras histórias" (Robatto,), foi trazido por Die., o garoto que conhecia praticamente todas as histórias lidas pela pesquisadora. Ainda no recreio, ele veio falar sobre o livro.

(7)Die: - *Ah! Eu trouxe um livro - foi buscá-lo*

(8)Pesq: - *História do bicho papão! Porque você escolheu esse?*

(9)Die: - *Você só conta dessas.*

Em ambos episódios os livros foram levados à sala de aula para serem lidos pela pesquisadora, e num momento extra pela professora, o que evidencia o reconhecimento, pelas crianças, do papel do adulto como mediador da leitura de histórias às quais desejam ter acesso. Contudo, mesmo em relação a esse acesso existem diferenças entre as duas crianças.

No primeiro caso, pela fala da menina, não se pode afirmar se conhece as histórias do livro ou não, ela menciona que leu apenas a história da Cinderela (que não faz parte do volume levado à pesquisadora), a justificativa da não leitura, turno (6), “- Não! É muito grande... A gente não agüenta...” e o desafio de Dan no turno (1), deixam bem explícita a dificuldade da criança ainda em alfabetização ter acesso a textos escritos mais longos. Ao mesmo tempo em que confirmam a hipótese levantada pela pesquisadora a esse respeito, requisitam a mediação do adulto.

Mas outra particularidade desse episódio é a classificação do livro a partir de sua ilustração, o que vem enfatizar a discussão já realizada no item anterior e confirmar a postura ativa da criança no que se refere ao julgamento das imagens que compõem os livros para ela produzidos. É extremamente difícil explicar, ao leitor deste trabalho, o que a menina considera diferente, incomum no livro que levou para a escola. Infelizmente, nenhuma das imagens pode ser reproduzida porque esse livro é um tipo de preciosidade para a menina, que explica à pesquisadora que o livro foi comprado há muito tempo pela mãe e por isso não podia ser emprestado. É impossível descrever em palavras as imagens do livro, seria o mesmo que tentar descrever uma pintura, o que seria uma afronta ao trabalho do artista. Por outro lado, a falta de conhecimento específico sobre esse tipo de expressão artística é um outro fator que limita a discussão a respeito dessa classificação.

Porém cabe reforçar que as ilustrações desse livro eram bastante diferentes daquelas presentes nos livros levados pela pesquisadora até aquele dia, e também diferentes da maioria dos livros presentes no acervo da sala de aula, eram maiores e mais coloridas. Isso leva à suposição de que, a partir do contato com esses livros a menina foi criando critérios de classificação destes, que, por estarem à disposição das crianças em maior número e não

apresentarem características similares ao livro da menina, propiciaram a classificação deste por oposição: “- Não tem figura de livrinho comum.”

“Numa atitude ativa, a criança compara, discrimina, enumera, descreve, recria e interpreta segundo o que já sabe” (Werneck, 1980, pag 280)

No caso de Die, na segunda situação, o critério de escolha não é a ilustração, mas o próprio texto, a história. O garoto percebeu uma certa categoria de textos que vinham sendo trazidos e contados pela pesquisadora, na sala de aula, turno (9) “-Você só conta dessas”, que foram as referentes a fantasmas e ao diabo. Foi essa percepção que orientou a sua escolha pelo livro “O terrível bicho papão e outras histórias” (Robatto,)

Nos dois casos pode ser percebida, como já foi mostrado em outras situações, a mediação do signo “enquanto um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”, traduzido na escolha dos livros e no ato de levá-los à escola.

Em relação a Die sua atitude é orientada pelo signo linguístico, ou seja, as histórias lidas pela pesquisadora (a palavra do outro) e o nome do livro escolhido, que cita o bicho papão; ou até mesmo o conhecimento anterior do conteúdo dos textos desse livro, pois o garoto tem acesso a muitos, via família. Fato que já foi anteriormente comentado.

Em se tratando de Dai, os signos que orientam seu comportamento voluntário são as imagens dos livros a que tem acesso na escola e aquelas existentes nos livros de sua casa. Mas essas imagens do livro/preciosidade, embora indiquem os rumos das histórias, não são suficientes para proporcionar o encanto possível quando imagem e palavra se mesclam na narrativa. Por isso, a menina não se satisfaz em olhar e reolhar as imagens, vai em busca do verbo que passa a ser acessível pela mediação do adulto disposto a contar/ ler histórias.

Essa busca novamente desarmou a pesquisadora de seu critério de só contar as histórias conhecidas e preparadas, pois a iniciativa de Dai revelava o desejo de conhecer os textos que ela “não agüenta ler”. Foi impossível frustrar esse desejo indicador de que a ilustração não promove apenas um deleite visual, mas também seduz o seu receptor no sentido deste

querer conhecer as palavras que inspiram as imagens, incita a procura pela abstração do texto.

Tal procura, para a feliz surpresa da pesquisadora, também foi atendida, num momento extra, pela professora, indicando que os seus modos de participação também foram mudando durante o trabalho, revelando um início de adesão ao contar histórias, sem que estas, necessariamente, estivessem relacionadas a um conteúdo pedagógico a ser reforçado.

3.3.4 Ausências/Permanências/ Idas e voltas

Durante os momentos de leitura, graças à gravação em vídeo, ficou bastante evidente a movimentação das crianças que se aproximavam/afastavam, permaneciam ou se retiravam do grupo que escutava as narrativas.

A primeira situação desse tipo selecionada para este relato foi a seguinte:

Depois da leitura de "O barulho fantasma" foi decidido em votação, pelas crianças que seriam lidas mais duas histórias do "livrão", como denominou Dan.

Pesq pega o outro livro e diz o nome das fábulas que contém.

(88)Pesq: - *A primeira : Rosa Branca e Rosa Vermelha; Os cabelos de ouro do gigante; Os sete corvos; Abu kir e Abu Sir; Os três cachorros encantados; O patinho feio.*

Enquanto a pesquisadora lia o nome das fábulas, Fer, que antes estava longe se aproxima para ver o livro.

(89)Die: - *Os três cachorros encantados.*

(90)Pesq: - *Então a gente vai lê duas. Pode ser Dir? ... Duas histórias desse livro. Mas aí tem que escolhe qual... qual... Olha.*

(91)You: - *Vamo faze uma votação.*

(92)Pesq: - *Tá.*

(93)Criança: - *Vê quem qué.*

(94)Dan: - *Quem qué?*

(95)Pesq: - *Rosa Branca e Rosa Vermelha?*

(96)Die: - *Um, dois, três, quatro*

(97)Pesq: - *Um, dois, três, quatro, cinco. Cinco*

(98)Die: - *O qué? O qué?*

(99)Pesq: - *Os cabelos de ouro do gigante?*

(100)Die: - *Um*

(101)Pesq: - *Os sete corvos.*

(102)Die: - *Nenhum*

(103)**Pesq:** - *Abu Kir e Abu Sir*

(104)**Die:** - *Aburki e Abursi*

Crianças riem da brincadeira de Die com os nomes.

(107) **Pesq:** - *Também ninguém.*

(106)**Die:** - *Abursi e abursou*

(107)**Pesq:** - *Os três cachorros encantados.*

Vários levantam a mão.

(108)**Ner:** - *Eu também tia!*

(109)**Pesq:** - *Vem pra cá Ner* - a menina estava afastada do grupo.

(110)**Criança:** - *E o patinho feio!*

(111) **Pesq:** - *O patinho feio.*

(112)**Die:** - *Patinho feio é uma bos...*

Várias crianças levantam a mão e entre elas a menina que levou o livro.

(113)**Criança:** - *Começa.*

(114)**Pesq:** - *Então vai ser Os três cachorros encantados e O patinho feio.*

Crianças se agitam

(115)**Dai:** - *Eh! Eh!*

(116)**Jak:** - *Eh!*

Meninos se agitam no fundo e trocam tapas.

(117)**Pesq:** - *Qual vai primeiro?*

Vários falam ao mesmo tempo e por isso é necessário votar novamente.

(118)**Pesq:** - *Então, quem que primeiro Os três cachorros encantados?*

(119)**Pesq:** - *Quem que primeiro O patinho feio?*

Pela contagem O patinho feio ganha e quem votou nele comemora.

Logo ao iniciar a leitura, Die se retira do grupo e, ao longo da narrativa, várias crianças fazem o mesmo. A maioria das crianças que se retira

do grupo de leitura acaba formando um outro grupo que se atém a uma atividade de pintura que os próprios dissidentes iniciaram, mas Die não. A professora não interfere e a pesquisadora continua a leitura. Quando termina a história do patinho, o abandono do grupo se torna mais intenso, porém cerca de nove crianças permanecem para escutarem a história dos cachorros, sendo a grande maioria meninos. Die retorna para também ouvi-la, mesmo já conhecendo a história, o que se evidencia pelas adiantadas costumeiras que faz durante a leitura.

De certa forma o abandono de várias crianças surpreendeu e até decepcionou a pesquisadora, pois, como pode ser percebido pelo trecho transcrito houve bastante envolvimento na escolha das histórias do livro de fábulas. Porém, analisando mais atentamente essa situação, podem ser percebidos dois tipos de postura de ausência ou retirada do grupo de leitura.

A primeira delas relaciona-se à grande maioria das crianças que inicia sua retirada do grupo, já durante a leitura de “O patinho feio”, mas se engaja em outra atividade, que é desencadeada por elas mesmas: a pintura em papel. A segunda é a postura de Die que se ausenta, mas não se engaja na pintura e, contrariando o movimento predominante de abandono quando se inicia a história “Os três cachorros encantados”, retorna ao grupo e permanece até o final da história.

Em relação ao primeiro grupo de crianças, novamente surge o problema do número de histórias contadas, no total, foram lidas quatro histórias no mesmo dia, e as duas últimas fábulas eram compostas por textos bastante longos. Talvez para a maioria tenha sido um número excessivo de histórias que acabaram gerando o enfado e a procura por outra atividade.

Quanto ao grupo que permanece escutando, pode ser dito que, embora o número de histórias tenha sido elevado, não foi suficiente para abalar a curiosidade a respeito dos cachorros encantados, afinal essa história também foi bem votada e foi por esse motivo que a pesquisadora levou em frente sua leitura, mesmo tendo número reduzido de ouvintes e enfrentando a dificuldade do barulho do outro grupo.

Entretanto, a atitude de Die não ocorre por mera curiosidade em relação à fábula. Já no turno (89)- Os três cachorros encantados, o garoto

manifesta o desejo por escutar essa história, antes de qualquer opção manifestada pelas outras crianças, e durante a votação acompanha atentamente os votos dos colegas, inclusive fazendo brincadeiras com o nome de uma das histórias, turnos (96), (98),(100), (102),(106). Mas no turno (112) Die: - Patinho feio é uma bos..., apesar de não completar a palavra pejorativa, o garoto evidencia a sua pouca apreciação em relação a essa história, que também já faz parte do seu repertório de conhecimento. Diante da vitória desta como primeira fábula a ser contada, o garoto simplesmente se retira do grupo e só retorna quando se inicia a outra fábula que ele também já conhece, mas que deseja escutar novamente.

Embora possa ter ocorrido entre as crianças do primeiro grupo o abandono devido a não apreciação da história, é somente em relação a Die que isso pode ser afirmado porque se torna explícito em sua fala. Nesse caso, a postura de recusa do garoto perante “O patinho feio” e de aceitação de “Os três cachorros encantados”, fundam-se não só no conhecimento prévio da história mas nos seus critérios de julgamento estético a respeito dos textos que já escutou ou leu. Foi a primeira vez que uma das histórias contadas sofreu uma classificação tão forte e depreciativa.

Como aponta Zilberman : “A operação de leitura, que, enquanto concretização do universo ficcional, supõe de antemão uma atitude voluntária e ativa, ocasiona ainda uma tomada de posição perante o texto e o mundo que apresenta”(1984, pag. 78). Não há dados suficientes para saber se Die foi leitor ou ouvinte das fábulas citadas, mas sua fala, sua saída e retorno do grupo de leitura revelam essa tomada de posição perante os textos.

3.3.5 A produção de textos

Além dos modos de participação já mencionados e comentados, surgiram novas evidências da repercussão dos momentos de leitura e, desta vez sob a forma de registro escrito na produção textual das crianças.

O acesso a essas evidências só foi possível graças à mediação da professora que apresentou esse material, tendo realizado uma seleção de três textos, entre a produção das crianças, onde encontrou elementos referentes às histórias lidas. Mais uma vez a professora participa do processo de pesquisa e apura o seu olhar para a produção das crianças encontrando detalhes que se remetem às histórias lidas/contadas.

Os dois primeiros textos foram selecionados devido ao aparecimento da palavra "rei", considerada inédita pela professora no que se referia à produção anterior das crianças. Os textos são os seguintes :

O navio rei Debora

O navio rei estava andando e encontrou um peixe que se chamava marujo.

O navio estava pagando uma festa comemorando o dia das crianças

O navio bateu, o peixe disse:

- O navio rei quer ser o meu capitão?

- Sim! mais você tem que fazer tudo que eu mandar, está bem?

- Sim.

E o capitão começou a falar tudo que o marujo tem que fazer.

Estava acabando o dia virou a noite o capitão ficou

com medo. O marujo também estava com medo,

mas ficou de dia o capitão foi embora.

O marujo começou a chorar mas o capitão voltou e ficou para sempre

21/10/86

O rei e o peixe
Nome: Paula J. J. Lima Data 21/10/86

Era uma vez num reino muito distante daqui.

Nesse reino vivia um rei muito bom que se alimentava de vários tipos de peixe.

Certo dia o rei, que se chama Alberto, saiu para pescar num belo mar onde nunca havia pescada.

Já fazia algum tempo que Alberto e seus pescadores estavam no lugar escolhido quando Alberto viu um belo peixe se aproximar, ele disse:

— Uémas! pequenininho!

— Não podemos ele é um filhote! — disseram.

Mas o rei insistiu e asintão conseguirão fazer o peixe mandar a isca.

Na verdade o filhote era filha de uma

belia e quando ela soube disso voltou a filha e derrubou a barca do rei.

Na verdade essa é o começo de o reizinho mandado.

Infelizmente, enquanto pesquisadora, não obtive dados suficientes sobre as condições de produção destes textos, tendo sido revelado apenas que foram escritos a partir de uma colagem feita pelas crianças, o que dificulta uma análise mais detalhada sobre a emergência das referências às histórias. Mas esse também é um dos limites decorrentes da atividade de pesquisa que se debruça sobre recortes do cotidiano da sala de aula.

Como pode ser percebido a palavra rei aparece várias vezes em ambos os textos. No primeiro ela praticamente funciona como um adjetivo do navio, porém o que remete à história do reizinho mandão não é propriamente a palavra rei, e sim a fala do “navio rei” : - “Sim! mais você tem que fazer tudo que eu mandar, está bem?. Afinal, um das características do reizinho mandão é o despotismo, a exigência de obediência a todas as suas ordens.

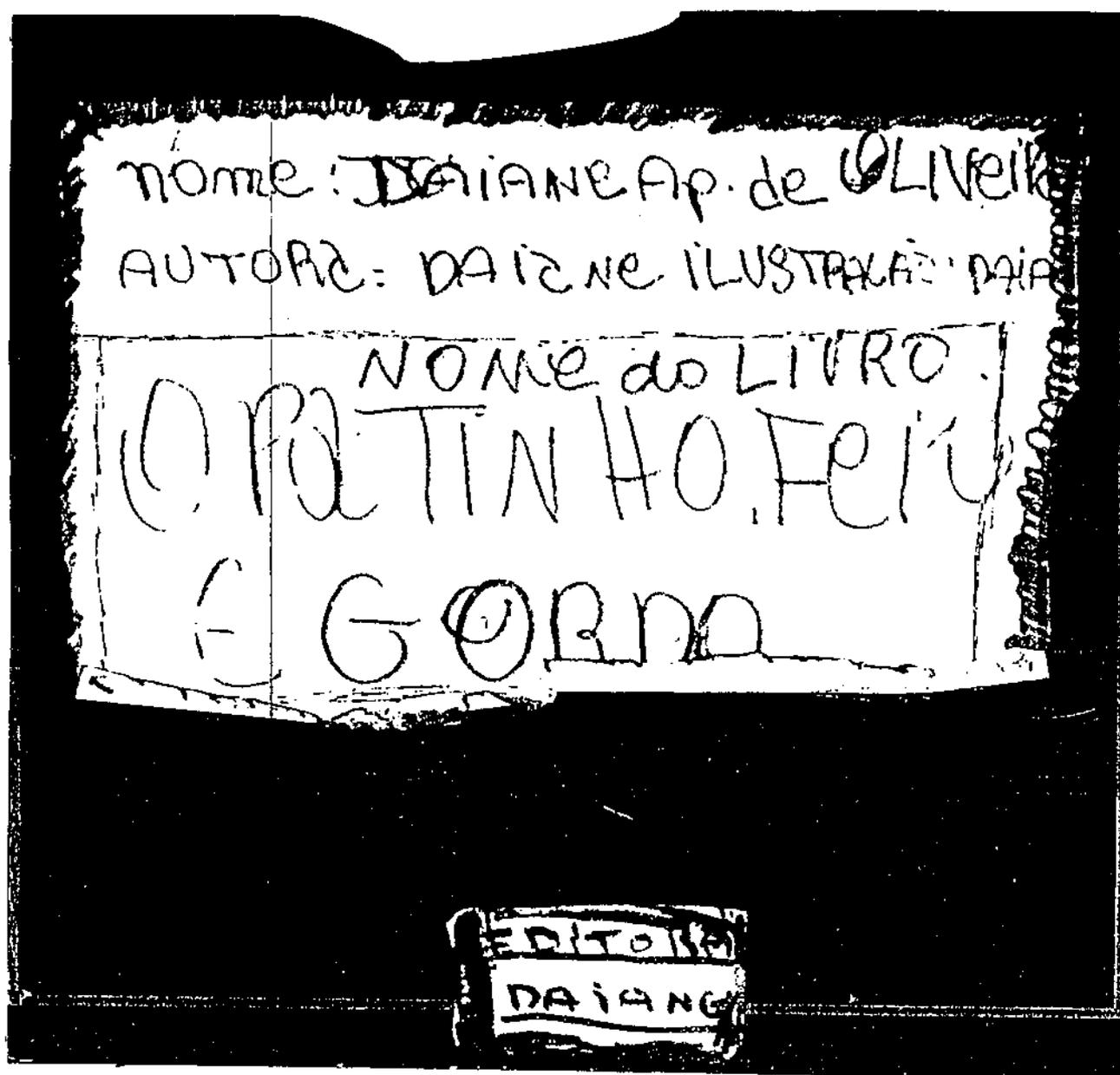
No segundo texto o rei já designa uma personagem humana, e existe uma contradição entre o início e o final do texto, pois primeiro o rei é considerado “muito bom” e depois ele ordena e insiste na pesca de um filhote. Novamente é a ordem e a insistência nela, mesmo tendo havido a objeção dos pescadores, que pode ser um considerado um eco das ordens do reizinho mandão. Contudo, existe no final do texto uma referência mais forte, a última frase em que a menina cita a personagem : “Na verdade essa é o começo de o reizinho mandão.”

Por estes indícios pode se perceber que a personagem, suas características, passam a fazer parte do repertório lingüístico e imaginário das crianças, idéias e palavras que apresentadas anteriormente pelo outro no espaço intersubjetivo se transformam em palavras próprias, fazendo parte de outras histórias. Através dos textos pode se ter um indício do movimento de incorporação das palavras alheias estudado por Bakhtin, palavras que são dos outros e que circulam no espaço social, intersubjetivo e que, incorporadas pelo indivíduo, acabam sendo utilizadas como suas.

Embora a professora tenha enfatizado a palavra rei como inédita, seria um equívoco considerá-la desconhecida das crianças antes da leitura de “O reizinho Mandão”, pois mesmo não sendo um hábito de todas, o escutar histórias, elas têm contato com o vídeo e, inclusive, já haviam assistido o desenho da “Branca de Neve”, onde a vilã é a rainha.

Outro caminho de análise do surgimento da palavra rei nos textos compostos pelas crianças é de que as histórias lidas/contadas, poderiam estar colaborando com o redimensionamento do espaço do dizível em sala de aula, auxiliando a convocação das palavras já conhecidas e relacionadas à ficção, ao imaginário, que talvez não tivessem tanto espaço anteriormente.

O terceiro texto não foi produzido em sala de aula, foi escrito por Dai, a dona do livro de fábulas, em sua casa e trazido à escola para a professora, que por sua vez o apresentou à pesquisadora. Novamente não se tem conhecimento das condições de produção desse texto, que não foi pedido como tarefa, mas que se revelou como produção voluntária da menina.





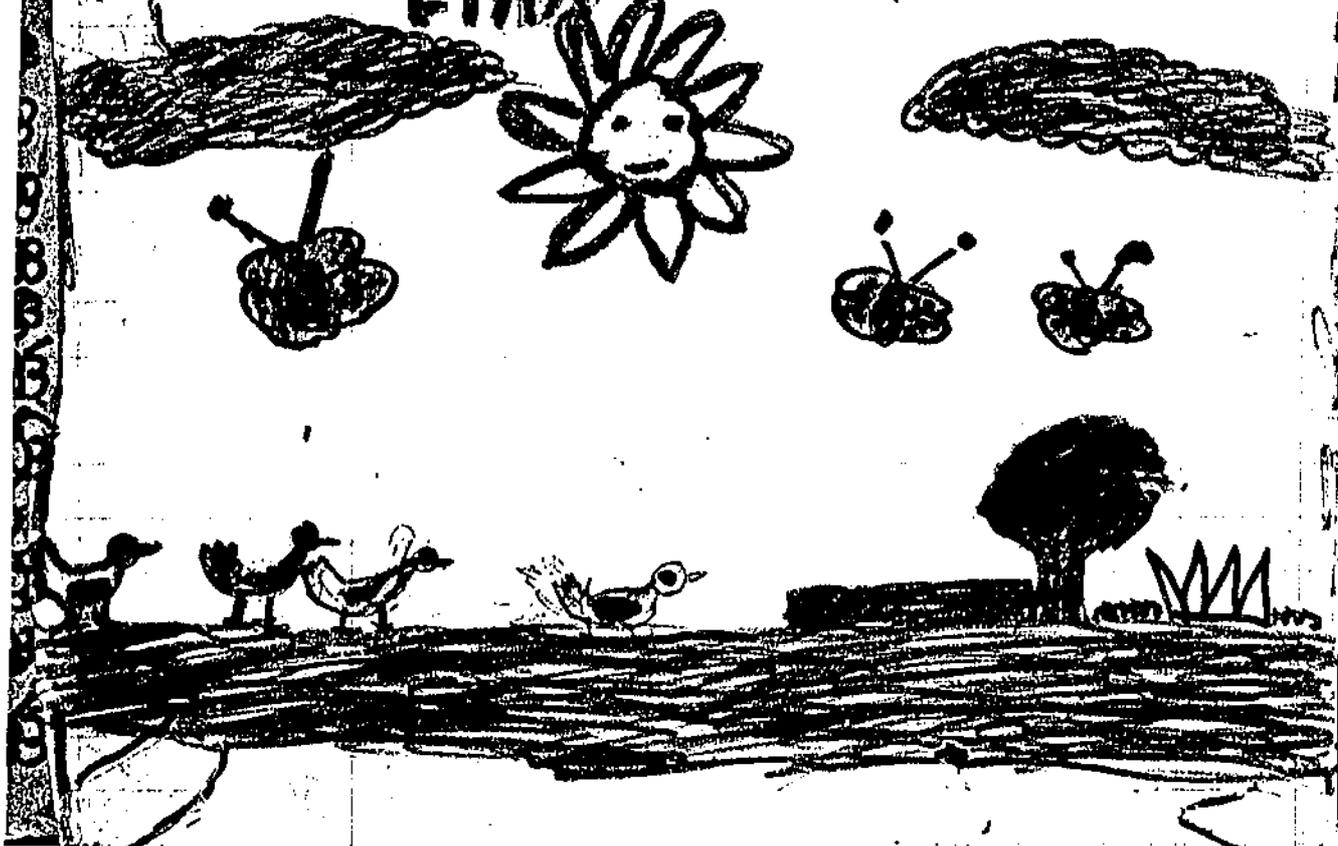
O PATINHO GORDO, E FUGIO



Era uma vez um patinho
pega e gordo, parecia triste, por isso
os gordo, os seus amigos riam dele.
Ele parecia sempre triste.

Um dia resolveu que não pagaria
me e começou a fugir de maneira
bastante divertida. ficou bonito, ele ficou
mais feio ainda. E apercebeu de que fez
Comer e beber em coisas mais
importante de que aquilo, e era mais
bonito ele se viu um pato com duas
rosto bom e se ajudou a praticar
sim e ser um pato bonito, essa é a
história de um patinho feio e gordo

ETNA



Apesar deste texto também revelar traços de uma história lida em sala de aula, “O patinho feio”, não é esse aspecto que chama mais a atenção e sim o cuidado com a sua produção e os detalhes desta.

A folha de caderno em que foi escrito e onde a menina desenhou uma cena, foi colada no interior de uma capa dura de um livro antigo. Na capa, mesmo já tendo escrito seu nome, ela frisa a autoria, a ilustração e na parte inferior coloca a editora.

Ao destacar os dados catalográficos nessa produção, a menina oferece indícios dos frutos do trabalho de mediação da docente em relação aos livros. Isto porque, embora a pesquisadora sempre dissesse o nome dos autores das histórias, não tinha a preocupação de citar o ilustrador, a edição ou a editora, detalhes frisados pela professora quando leu “Gente, bicho, planta : esse mundo me encanta”. Além disso, o fato de manter as portas do armário abertas, permite o acesso das crianças aos livros, favorecendo o contato com o material escrito que apresenta essas características. Dai oferece indícios de que os dados catalográficos são informações percebidas por ela e que devem constar na capa dos livros, assim como fez em sua produção.

Além desses aspectos, os textos provocaram a emergência de um outro questionamento referente ao tempo entre a leitura das histórias e o aparecimento das manifestações em relação a elas. Melhor dizendo, o tempo da fruição, “sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das rotineiras a que ele está habituado” (Zilberman, 1990, pag. 32).

Navegar em outras águas, imaginar personagens, sentir a história também leva tempo, um tempo que varia de sujeito para sujeito, que é necessário para a vivência do texto literário. Como diz Louis Paswels: “Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente como história. Mas existe uma orelha de trás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde.” (Apud Abramovich, 1993, pag. 24). Os dois primeiros textos foram produzidos uma semana depois da leitura da história “O reizinho mandão”, “O Patinho feio e gordo” não foi escrito logo depois da leitura da história a que se refere.

Através dessa produção se tornou mais evidente à pesquisadora, que o seu acesso às participações das crianças era extremamente limitado, já que a vivência das histórias lidas não estava circunscrita aos momentos de leitura, recorte do cotidiano que compartilhava com os alunos.

Porém não conseguir ter acesso a todos esses modos de participação não significa que eles não existam, como bem atestam as “amostras” capturadas nesse trabalho de pesquisa, significa que são libertos de regras e horários e que nem sempre poderão ser reconhecidos pelo professor ou pelo pesquisador.

Por isso não vale a pena atropelar a fruição do texto, pedindo redações ou relatórios, nem em nome da pesquisa; vale sim, deixá-la livre para que emocione o leitor/ouvinte e o motive a buscar mais literatura.

4. Considerações finais

Sem dúvida, talvez essa seja a parte mais difícil de ser escrita, primeiro porque ela tem um jeito de encerramento e finalizar uma paixão traz uma tristeza imensa e parece aprisionar aquilo que se pretende livre.

Por isso peço licença ao leitor para me despedir lembrando, fazendo uma retrospectiva dos momentos, que foram de extrema relevância para a construção desse trabalho/percurso de pesquisa.

Tal construção partiu do desejo de encontrar no espaço da sala de aula de hoje, aquilo que não encontrei quando me sentava nos bancos escolares das séries iniciais: a literatura, tão mágica e tão bela nos livros de minha casa e nas palavras de meus pais.

Para esse encontro me muni do conhecimento acadêmico, a partir do qual fundamentei uma visão crítica a respeito da história da literatura infantil; do seu significado cultural que, por ser marcado pela origem pedagógica dá margem a sua desvalorização enquanto arte; da sua utilização em sala de aula, muitas vezes ocorrida sem que haja uma avaliação estética do texto, visando apenas o aprendizado da língua ou a execução de tarefas como os resumos, as provas, o preenchimento de fichas de leitura. Por outro lado, além desses aspectos, as vozes da academia também indicavam uma produção literária de boa qualidade voltada à infância; destacavam a possibilidade de realização de um trabalho emancipador do leitor, mesmo dentro da escola.

Impregnada dessas referências, acabei construindo ideais de sala de aula, de texto literário infantil, de professor e de alunos que juntos compunham o que eu chamava de trabalho efetivo com a literatura infantil. Ao me deparar com a realidade concreta, pude perceber que meus protótipos perfeitos não existiam, o que num primeiro momento gerou uma atitude de negação, de crítica severa em relação ao trabalho da docente. “É que Narciso acha feio o que não é espelho”, e eu queria ver na sala de aula o reflexo das minhas leituras e dos meus ideais: um trabalho regular com livros de história; em que estivessem claros para a docente os critérios de escolha dos livros; onde as crianças tivessem espaço para trocar suas impressões a respeito

deles; onde se privilegiasse a beleza da palavra literária e não só os conteúdos acadêmicos que ela pudesse transmitir.

Ao observar melhor os sujeitos da pesquisa, as crianças, fui percebendo que por caminhos diferentes a professora tentava trabalhar com os textos infantis, e que a partir disso surgiam interessantes participações. Contudo, a marca da relação de ensino norteava as atividades propostas e o tempo da escola não permitia que as crianças, ainda em processo de alfabetização, conseguissem ler as histórias.

Graças à abertura da docente a novas propostas, foi possível, aos poucos construir **coletivamente** um espaço para a literatura infantil, onde buscou-se através do ler/contar histórias, pelas adultas, garantir às crianças o acesso ao texto literário. O friso na característica de coletividade se faz necessário porque tornou-se a principal marca do trabalho, uma vez que este se estabeleceu devido às interações entre os sujeitos envolvidos no contexto da sala de aula: professora, pesquisadora e alunos. Por isso, como o leitor deve ter percebido, embora o título do trabalho destaque o modo da participação das crianças em relação à vivência do texto literário, não foi possível analisá-los dissociando-os dos modos de participação da professora e da pesquisadora. Entre esses modos de participação foi tecida tal trama que, se separada, seus fios perdem o significado e a beleza. Um propiciou o outro, um tornou mais claro o outro; um provocou o outro; um mediou o outro; um fez com que se enxergasse melhor o outro e vice-versa.

Nessa interação, o fato de ter ocupado um papel mais ativo e interativo, enquanto pesquisadora, fez com que eu visse de forma menos academicamente pedante o trabalho da professora, pois nessa interação, fui percebendo a dificuldade de selecionar/ler/contar histórias; de me fazer ouvida por trinta crianças que em coro emudeciam a minha voz; de perceber que o contexto da sala de aula é extremamente dinâmico e nem sempre se presta às atividades planejadas. Aprendi que é muito cômoda a posição daquele que só observa e critica o trabalho do outro que assume o compromisso do ensinar na sala de aula, onde o tempo sempre parece insuficiente e os deveres a serem cumpridos cada vez maiores.

Além deste aprendizado, a interação me reservou a descoberta da riqueza dos momentos de ler/contar onde aos poucos foram emergindo as vozes das crianças, reveladoras de envolvimento com o texto e do confronto entre este e o seu ouvinte. Se o silêncio prevalecesse, o acesso a esse confronto seria muito mais difícil, senão quase impossível! As falas não prejudicaram a narrativa, pelo contrário enriqueceram-na de detalhes, de sons e enfatizaram ainda mais o caráter coletivo e dialógico desta. Não era só voz da leitora/contadora de histórias que prevalecia, mas as vozes dos sujeitos envolvidos naquele espaço destinado à literatura.

Embora tenha sido frisado o confronto entre texto e ouvinte, essas vozes revelaram, além deste, o confronto entre imagem e observador, pois algumas delas se referiam especificamente às ilustrações apresentadas. Essa manifestação constante entre as crianças levou ao reconhecimento de que, em relação a certas obras de literatura infantil, não se vivencia apenas o texto mas também a ilustração, portanto se vivencia o livro, enquanto um objeto cultural composto por palavra e imagem.

Esse objeto cultural, convoca o seu recebedor seja provocando suas palavras/imagens já construídas, seja lhe oferecendo palavras/imagens novas elaboradas por outro. Nesse movimento vai se forjando a apreciação que não implica somente em aceitação e deleite, mas muitas vezes em repúdio e aversão. Para aquele que conta a história, tendo-a escolhido com cuidado, lidar com a recepção negativa não é nada fácil, contudo, ao mesmo tempo em que frustra o contador, deixa explícita a postura ativa do ouvinte perante aquilo que lhe é oferecido, revela seus critérios de escolha.

Estes por sua vez, não são construídos de uma hora para outra, mas ao longo das relações interpessoais e experiências vividas pelo sujeito no que se refere ao livro de literatura infantil. Estar consciente desse processo é fundamental ao docente ou ao pesquisador que pretende propiciar o acesso das crianças ao livro, principalmente num contexto em que nem todas têm oportunidade de tomar contato com essa produção cultural fora da escola. Assim, torna-se importante o oferecimento da diversidade de histórias, de ilustrações, enfim de livros que propiciem a construção de parâmetros para uma postura apreciativa, que auxilie uma atitude crítica e emancipadora.

Dessa forma, a seleção dos livros a serem trabalhados deve levar em conta aqueles que os receberão, sendo imprescindível a garantia da liberdade de manifestação dos ouvintes seja durante os momentos de leitura ou além deles. Afinal, foram essas manifestações infantis que permitiram a maioria das reflexões tecidas nesse trabalho.

Entretanto, deve ser frisado que com tais colocações não se pretende eleger a recepção da criança como “categoria soberana, a partir do que se deve considerar o valor de um livro”, ela deve ser mais um aspecto a ser considerado, mas sem sobrepujar os valores estéticos da obra, os quais devem ser sempre ressaltados. (Perroti, 1980, pag. 307)

É nesse ponto que se faz necessária a mediação do adulto, mediação que exige o conhecimento das obras com que se trabalha; o seu julgamento estético, tanto no que se refere ao texto quanto à ilustração; além da busca por formas de conduta em sala de aula que permitam a verbalização das interpretações das crianças; que estimulem a leitura e que detonem múltiplas visões a respeito do objeto cultural trabalhado.

Foi tentando buscar esse tipo de mediação que, enquanto pesquisadora, me propus a contar/ler histórias para as crianças, ainda em processo de alfabetização, verbalizando a linguagem escrita dos livros e mostrando suas ilustrações. Nessa verbalização, tanto realizada por mim ou pela professora, ficaram explícitas algumas formas particulares de narrar, onde se frisava a fala de um personagem ou outro; ou se criava o mistério num trecho ou outro; onde se imitava o riso, o choro ou o susto das personagens. Apesar dessas marcas poderem direcionar a recepção do texto, elas foram assumidas por mim enquanto maneira de entonação do texto, enquanto forma de lhe dar sonoridade e de mostrar às crianças que o texto escrito também tem música. Música que poucas delas conseguem cantar sozinhas ao se depararem com os textos, por ainda estarem trilhando os caminhos da alfabetização, mas que podem ouvir e ter acesso através da voz do adulto.

É claro que mesmo havendo uma intencionalidade no sentido de elaborar e planejar situações propiciadoras da vivência da literatura infantil, também houve os equívocos, como o exagero no tempo e no número de algumas narrativas; o atropelo da fruição da história quando logo após o seu

término foi pedida a elaboração de um texto; o não conseguir ter encontrado uma forma de organização do grupo que propiciasse a todos a visualização das imagens.

Contudo, a atitude de reflexão que permeou todo o trabalho/percurso de pesquisa, permitiu o reconhecimento desses equívocos e a tentativa de sua superação, sempre tendo como fundamento o estudo teórico, mediador tanto de novas interrogações quanto de outras possibilidades de atuação.

Nessa atitude as formas de registro das situações vividas foram vitais para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no que se referiu à captura das falas, gestos, que se perderiam, se não fosse utilizada a câmera, o olho eletrônico que registrou as “preciosidades” aqui apresentadas, olho que foi direcionado pela docente. A seu respeito, cabe o friso na atitude de desejar propostas diferentes; de permitir os momentos de ler/contar; o partilhar-participando destes e a transformação do seu olhar em relação à produção das crianças. Olhar que norteado por uma forte marca da relação de ensino, ou seja, preocupado com o aprendizado das crianças, aos poucos foi descobrindo as palavras das histórias (palavras alheias) embrenhadas no discurso escrito dos alunos; palavras diferentes das já escritas; palavras indicadoras do alargamento do espaço do dizível na produção escolar.

Ao longo do processo, pesquisadora, professora, alunos trocaram mais do que experiências, descobertas e encatamentos através das palavras da literatura infantil.

Esse encanto, porém não adveio de magia, que nos contos de fada faz surgir castelos num mero instante; ele foi surgindo a partir de um trabalho minucioso, em que foram tramados, passo a passo diversos fios : da participação dos sujeitos envolvidos, da interrogação constante e de fundamentação teórica.

Espero ter podido, nesse longo relato, contar adequadamente esse processo de artesanal de tecidura, de forma que o leitor possa ter sentido a transformação de suas tramas; ter percebido suas diferentes combinações de pontos.

Espero que ele tenha podido despertar o mesmo desejo "de quero mais" manifestado pelas crianças ao final dos três modestos meses de trabalho de campo, que ainda me provocam as indagações do que poderia ser feito, do que poderia surgir em seis meses, num ano, durante as séries iniciais ou durante toda a escolaridade, se essa perseguição pela presença da literatura pudesse prosseguir.

Por isso não finalizo esse trabalho com arremates, mas convidando o leitor a ousar perseguir os caminhos labirínticos de um trabalho com a linguagem em que se faça presente a literatura infantil.

Não posso oferecer junto a esse convite o mapa dos labirintos, que também guardam os riscos da alienação, da prestação de contas, da leitura consumista e até do repúdio pela literatura. Mas como Ariadne oferece a Teseu o fio com que ele enfrenta o Labirinto, humildemente ofereço ao leitor os fios com os quais pude tecer o meu percurso, na esperança de que eles possam mediar/apontar outros caminhos, quem sabe tão vitoriosos quanto os de Teseu em Creta.

"Uma história entrou por uma porta, e saiu por outra, quem quiser que conte outra..." , sabendo que as histórias podem entrar e sair pelas portas mais diferentes, basta ousar o seu feitio e ter coragem de ouvir as vozes que possam interpretá-las.

5. Bibliografia

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil : gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____, **O estranho mundo que se apresenta às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1991.

ANDERSEN, Hans Christian. **O patinho feio**. In **Fábulas Encantadas**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BECHSTEIN, Ludiwig. **Os três cachorros encantados**. In **Fábulas Encantadas**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976

BELINKY, Tatiana. **História de Fantasma**. São Paulo: Ática, 1986

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil ?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. in *Ciência e Cultura*, São Paulo, 24 (9), Setembro 1972.

- CARVALHO, Ana M. e BERALDO, Katharina. Interação criança-criança : ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (71) pp 55-61. 1989
- CHARLOT, Bernard. A idéia de infância; in **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara pp 99-149. 1986.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil : teoria; análise; didática**. São Paulo: Ática, 5ª ed. 1991.
- DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da cultura francesa**. Tradução de Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal. 1986, pp 1-101.
- FONTANA, Mônica G. Z.. Signo ideológico versus interação comunicativa : o social e o ideológico nas teorias da linguagem. **Educação e Sociedade**, CEDES (24), Campinas pp 44-50. 1991.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**. São Paulo: Summus, 1980.
- Grimm, Jakob. O camponês e o diabo. In **Os contos de Grimm**, São Paulo: Paulus, 1989.
- JOYCE, James. **O gato e o diabo**. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- JUNQUEIRA, Sonia. **O barulho fantasma**. São Paulo: Ática, 1984.
- KHEDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto juvenil**. São Paulo: Ática, 1986

- LAJOLO, Marisa & Zilberman, Regina. **Literatura infantil: histórias e história.** São Paulo: Ática, 1984
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- MACHADO, Ana Maria. **Gente, bicho, planta : esse mundo me encanta.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos : processos de negociação na construção da leitura. in Smolka, Ana Luísa e Góes, Maria Cecília R. de. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar : Vygotsky e a construção do conhecimento.** São Paulo: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, Maria Rosa de; Palo, Maria José. Da literatura e de sua outra; in **Literatura infantil : voz de criança.** São Paulo: Ática. 1986.
- OLIVEIRA, Zilma de M.R. . A natureza do ensino segundo uma perspectiva sócio- interacionista. **ANDE** (18) São Paulo, pp 37-40. 1992
- PERROTI, Edmir. "..., mas as crianças gostam". In **Anais do I encontro de professores universitários de literatura infantil e juvenil.** Rio de Janeiro, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pp 301-308. 1980
- _____, _____. **O Texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986.
- _____, _____. **Confinamento cultural, infância e literatura.** São Paulo: Summus. 1990
- PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes : como escrever histórias para crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1985.

ROBATTO, Sonia. **O terrível bicho papão e outras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985

_____, _____. **Sapo vira rei vira sapo ou a volta do Reizinho Mandão**. 11 ed. Rio de Janeiro, Salamandra: 1983

_____, _____. **O que os olhos não vêem**. 18 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1994

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

SOZA, Jesualdo. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix e Edusp, 1978.

VYGOTSKY, **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WERNECK, Regina Yolanda. "O problema da ilustração no livro infantil". In **Anais do I encontro de professores universitários de literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. pp 277-286. 1980

WOOD, Audrey. **A bruxa Salomé**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

XAVIER, Marcelo. **Asa de papel**. Belo Horizonte: Formato Editorial.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4ª ed. São Paulo: Global Editora,. 1985.

_____, Regina e Magalhães, Ligia C. **Literatura infantil : autoritarismo e emancipação**, São Paulo: Ática, 1982.

_____, & SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia : ponto & contraponto**, São Paulo: Mercado Aberto, 1990.