



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação

ROSITA MATTOS DA SILVA

**“As histórias da gente que cabem num livro”
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RIO DE JANEIRO
2011**

Rosita Mattos da Silva

**“As histórias da gente que cabem num livro”
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Professora Dr^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2011

Rosita Mattos da Silva
“As histórias da gente que cabem num livro”
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA DO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Patrícia Corsino (UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Cecília M. A. Goulart(UFF)

Prof^ª Dr^ª Ludmila Andrade (UFRJ)

Prof^ª Dr^ª Marcia Cabral da Silva (UERJ)

Prof^ª Dr^ª Marcia Serra (UFRJ)

S586

Silva, Rosita Mattos da.

Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental / Rosita Mattos da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

82f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Patrícia Corsino.

1. Crianças – Livros e leitura. 2. Interesses na leitura. 3. Incentivo à leitura. 4. Professores na literatura. I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 028.9

Para o Gabriel e a Anna, histórias preciosas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Patrícia Corsino, querida orientadora, pelo carinho, incentivo e confiança no meu trabalho.

À Professora Ludmila Thomé de Andrade e Márcia Serra pelas observações feitas no Exame de Qualificação.

A Solange, Aline e Henrique, funcionários da Secretária da Pós-Graduação que sempre tem soluções para os problemas.

As colegas do grupo de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, que muito me ajudaram na construção desse trabalho.

A Camila por enviar-me os emails e a Vanessa pelas leituras compartilhadas.

As companheiras de trabalho do Colégio Pedro II pela compreensão indispensável.

A Sonia Vinco e Sonia Santos que me abriram as portas da sala de literatura.

As crianças da turma 103.

A Anna Kauffmann por digitar o caderno de campo.

Ao Gabriel Nicolau pela revisão do resumo em inglês.

A Ana Lúcia, Anna Rosa, Irene Santos, Jairo e Mirinha, pelos livros emprestados, textos enviados, escutas, leituras e sugestões.

Aos meus amigos, pela presença constante e pelos gestos de carinho e incentivo.

Aos meus pais por serem quem são.

Ao Henrique, por suas sugestões valiosas para esse texto e para a minha vida.

RESUMO

SILVA, Rosita Mattos. “As histórias da gente que cabem num livro” - **Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este estudo insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem como objetivo conhecer e analisar experiências que a literatura proporciona às crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio Pedro II. Crianças em fase de alfabetização, que estão a aprender a ler e que, uma vez por semana, têm aulas de literatura. Que experiências a literatura proporciona às crianças nessas aulas? Que diálogos as crianças estabelecem com as histórias lidas pela professora? Para realizar esse trabalho, além da revisão bibliográfica e do estudo do projeto político pedagógico da escola, fiz observações participantes das aulas de literatura de uma turma de primeiro ano, no período de março a setembro de 2010. A imersão no campo exigiu exotopia e o estranhamento do familiar para poder retraduzí-lo e reinterpretá-lo; e um olhar das aulas sob o ponto de vista das crianças. A perspectiva assumida foi não pesquisar as crianças ou sobre elas, mas pesquisar com as crianças, trazendo suas falas sobre as histórias, suas formas de ler e os significados produzidos a partir de suas experiências com o texto literário. A pesquisa situa-se no campo dos estudos da linguagem, tendo como principais interlocutores Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, autores que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito; incluem-se também os estudos sobre literatura e literatura infantil (Eagleton, 2003; Zilbermann, 1994; Hunt, 2010); e o campo da sociologia da infância no que diz respeito à metodologia de pesquisa com crianças (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2008; Pinto, 1997; Ferreira, 2008). O trabalho foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento o projeto pedagógico do primeiro segmento do Colégio Pedro II, para a disciplina literatura com os referenciais teóricos que elegi para lê-lo, depois discuto o que seja literatura infantil a partir de algumas concepções de literatura e infância; no segundo, apresento as escolhas teórico-metodológicas feitas para a realização da pesquisa e situo o contexto investigado; no terceiro apresento a análise de eventos de leitura recolhidos na pesquisa de campo e concluo trazendo

algumas formas de como as crianças leem os textos literários na perspectiva de se pensar a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: linguagem, leitura literária, anos iniciais do Ensino Fundamental, literatura infantil, pesquisa com crianças

ABSTRACT

This study is part of the research project, childhood, language and education: from the politics of the books and reading, to literacy literary, of school children from Rio de Janeiro, developed at the Laboratory for the Study of Language, Read, Write and Education, as part of the Post Graduate program in Education at UFRJ. It aims to understand and analyze experiences that literature gives to children from a class of the first year of elementary school from Colégio Pedro II. Children in the literacy phase who are learning to read and once a week, take classes in literature. What experiences literature gives children in these classes? Which dialogue that those children establish with the stories read by the teacher? To accomplish this work, besides the bibliographic review and study of the school's pedagogical and political project, I did some participant observations of literature classes in a class of first year, in period from March to September 2010. Immersion in the field demanded exotopia and estrangement from the familiar in order to retranslate it and reinterpret it; and a look of the classes from the point of view of children. The perspective was not research children's or about them, but research with them, bringing their talks about the stories, their ways of read and the significances produced from their experiences with the literary text. The research is situated in the field of language studies, whose main interlocutors are Walter Benjamin and Mikhail Bakhtin, authors that conceive the language in its expressive dimension and as a constituent of the subject, also include the studies on literature and children's literature (Eagleton, 2003; Zilbermann, 1994; Hunt, 2010), and the field of childhood sociology with regard to the methodology of research with children (Corsaro, 2005; Sarmento, 2008 Pinto, Ferreira 1997, 2008). The paper was organized as follows: the first chapter, I present the pedagogical project of the first segment of the Colégio Pedro II, for the literature discipline with the theoretical references which I have chosen to read it, after, I discuss what is children's literature from some conceptions of literature and childhood, in the second, I present the theoretical-methodological choices I made for the realisation of the research and I situate the context investigated, in the third I presents the analysis of literature events, collected in the research field and I conclude bringing some ways of how children read the literary texts at the perspective of thinking the formation of the literary reader in the early years of elementary school.

Keywords: Language, literary reading, the early years of elementary school, children's literature research with children

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPÍTULO I – Escola Literatuta e Infância	6
1.1 CURRÍCULO: MODO DE OLHAR	7
<u> 1.2 OLHARES SOBRE LITERATURA E INFÂNCIA</u>	11
Capítulo 2 - Escolhendo um caminho	29
2.1 - ENTRANDO NO CAMPO	36
2.2 - O ESPAÇO FÍSICO E A ROTINA DAS AULAS	41
Capítulo 3 - Era uma vez... “As histórias da gente que cabem num livro” 43	
3.1 “Eu uso mesmo um ursinho que eu aperto para dormir” – O outro que não se reduz a minha medida	44
3.2 - “Quando meu pai comprar uma casa, minha mãe vai comprar um dálmata pra mim” – O universo da infância: um universo em constante transformação	52
3.3- “A chave mestra” e “Jaison” é filme de terror, mas é um filme muito pesado para você ver porque tem um homem que pega uma serra elétrica e parte o outro ao meio e sai sangue” – As crianças narram o mundo no qual estão inseridas	60
3.4 - “Ela subiu numa árvore e foi pulando de nuvem em nuvem até chegar na nuvem da festa...” – Um dedo de prosa entre o real e a fantasia.	64
3.5 - “A cuca aparece em quase todas as páginas! Ela está sabotando...”	66
Considerações finais – As experiências de Leitura nas aulas de Literatura	70
Referências Bibliográficas	76

Introdução

Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar. (CALVINO 1990)

Para iniciar esta dissertação que tem como tema as experiências que a literatura proporciona às crianças, lembrei-me de uma história do Mia Couto, “O Beijo da Palavrinha”, na qual através da palavra escrita, a personagem Maria Poeirinha pode conhecer o que não conhece. Conhecer o mar foi o remédio que o tio Jaime Litorâneo havia receitado para curar o mal que assolava a menina: “Para que se curasse, disse ele. Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.” Mas, diante da impossibilidade de ver o mar, já que a viagem tornou-se impossível, seu irmão Zeca resolve mostrar-lhe o mar e numa folha em branco escreve: MAR e coloca os dedos da irmã a passear pelo papel, a sentir as ondulações e asperezas do mar e era tanta a força da palavra escrita que tio Jaime disse: “Calem-se todos: já se escuta o marulhar!”

Poderia ser Benjamin a dizer isso, a força das palavras, a palavra que, inicialmente não se destinava à comunicação entre os homens, mas revelava a essência do mundo aos homens. No nome a linguagem comunicava-se de maneira absoluta “Só através da essência lingüística das coisas ele (o homem) alcança, por si próprio, o conhecimento delas – no nome.” (BENJAMIN, 1992, p.182). Benjamin afirma que a linguagem é o elemento de coesão entre todas as coisas e o homem. A linguagem não é só a transmissão de conteúdos, existe uma essência espiritual que se manifesta na linguagem. Não foi preciso explicar o mar, a palavra diz sobre ela mesma. A palavra MAR e a experiência do mar.

Recorro à literatura para começar, já que tenho como objetivo conhecer e analisar experiências que a literatura proporciona às crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Crianças em fase de alfabetização, que estão a aprender a ler e que, uma vez por semana, têm aulas de literatura. Que experiências a literatura proporciona às crianças

nessas aulas? Como elas experienciam as leituras que os adultos selecionam para elas? Que diálogos as crianças estabelecem com as histórias lidas?

O Colégio Pedro II tem uma característica peculiar que o diferencia de outras escolas públicas, inclui em sua grade curricular aulas de literatura para o 1º segmento do ensino fundamental com o objetivo de *formar leitores capazes de construir as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias*.¹ Este currículo diferenciado traz uma história que teve início em 1984 quando foi inaugurado o primeiro *Pedrinho* (Primeiro Segmento do Ensino Fundamental), no bairro de São Cristóvão. Um currículo que foi construído pelos professores então contratados. Desde o primeiro ano do *Pedrinho*, além das aulas do núcleo comum (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências), as crianças tinham aulas de música, educação física, educação artística, teatro e “alguma atividade na área de leitura”. Inicialmente, este era um trabalho chamado biblioteca, onde duas professoras específicas para esta atividade contavam histórias para as crianças num tempo semanal reservado para este fim. Foram muitas as discussões, propostas e ajustes para a inclusão da aula de literatura na grade curricular e hoje o Colégio tem inscrito no seu Projeto Político Pedagógico, os objetivos do trabalho com literatura. Espaço no currículo e também espaço físico, pois em todos os *Pedrinhos* existe a Sala de Literatura onde as aulas acontecem.

Nessas aulas de literatura cabem muitos olhares. Escolhi olhar para este trabalho do ponto de vista das crianças. Não foi uma tarefa muito fácil. Entrar no grupo, assistir às aulas sem interferir nos pequenos conflitos que surgiam entre elas, participar das atividades controlando o meu impulso de professora que “diz o que fazer” foi um exercício exotópico bastante difícil. As crianças e a rotina dos trabalhos na escola me são muito familiares, fazia-se necessário o desafio do movimento de enfrentar um outro jeito de conhecer, ocupar o lugar de pesquisadora e não o de professora. O primeiro movimento: “a imersão num

¹ O trabalho em literatura infantil do CPII, que pretende, além do resgate da natureza oral, desenvolver a expressividade verbal dos alunos por meio de situações práticas do uso da língua que estimulem a imaginação, adota os seguintes Princípios metodológicos: estabelecimento de propostas lúdicas e agradáveis que conduzam a criança a um conjunto prazeroso e a identificação com a literatura e a criação de oportunidades para o estabelecimento de relações com o real, o simbólico e o imaginário e para o desenvolvimento de sensibilidade poética. PPP p.101

determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzí-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (AMORIM, 2004,p. 26). O outro desafio foi não pesquisar as crianças, mas com as crianças. Na roda com elas, me posto sentada no chão “com perninhas de chinês”. Vamos para as mesas desenhar e conversar sobre o que conseguimos desenhar, conversar sobre os jogos de vídeo-game, os desenhos animados, as histórias que escutamos naquele dia. Tento ser mais um no grupo, mas não sou como elas. Como agir como um *adulto atípico*? Como não ser *ativa e controladora com elas*?(CORSARO,2005). Segundo movimento: “Nesta perspectiva não se está pesquisando a criança, mas com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.” (SOUZA e CASTRO, 2008 p.53).

Literatura, experiência, infância. Outras palavras poderiam entrar aqui já que este trabalho tem como objetivo conhecer e analisar experiências que a literatura proporciona as crianças, para pensar a formação de leitores literários na escola, que num país tão desigual como o nosso, pode e deve ser lugar de expandir horizontes, de possibilitar novas formas de leitura do mundo e permitir o acesso a bens culturais que, muitas vezes, são para poucos. Entendemos que a leitura literária, na sua especificidade, deve ser tomada como uma competência socialmente relevante hoje em dia. Paulino (2008), ao discutir as suas especificidades e propô-la como uma competência socialmente relevante, afirma que as motivações para a leitura literária teriam que ultrapassar esse contexto de urgência em que vivemos onde dominam os textos de informação e *ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacione à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário² de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos. (p. 65)*

² Paulino e Cosson em seu artigo, Letramento Literário:para viver a literatura dentro e fora da escola, definem o termo como “o processo de apropriação de literatura enquanto construção literária de sentido.” Sendo entendido como processo está em constante transformação. Não é uma habilidade que se adquire

O letramento literário não é só função da escola, mas deve passar por ela. Magda Soares afirma que se a literatura que está na escola está escolarizada e que essa escolarização necessita ser adequada e não como tem ocorrido muitas vezes que “ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999 p.22). Já que inevitável é preciso descobrir como realizar de modo mais adequado a escolarização da literatura. Se formar leitores literários significa formar leitores que saibam escolher suas leituras, que apreciem a estética do texto e que tenham a literatura como parte de seu cotidiano, como fazê-lo na escola?

Ao pretender trazer reflexões para se pensar a formação de leitores literários na escola, optei por trazer as falas das crianças sobre as histórias, os significados produzidos por elas a partir de suas experiências com o texto literário. Crianças na fase de alfabetização que ainda não dominam o sistema alfabético, mas como leitores ouvintes que são, leem literatura. O trabalho com a leitura literária nos primeiros anos da escolaridade é um tema ainda pouco pesquisado. De acordo com Kramer (2009), pouco tem sido pesquisado sobre a leitura e escrita nos anos iniciais. E, tendo como base a revisão bibliográfica feita pela autora, podemos concluir que menos ainda tem sido pesquisado sobre a leitura literária nos anos iniciais. Kramer fez um levantamento bibliográfico nas produções dos últimos cinco anos dos seguintes periódicos: Revista Brasileira de Educação da ANPED, Revista Educação e Sociedade, Cadernos CEDES, Revista Perspectiva, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Foram definidos os seguintes descritores: alfabetização na educação infantil, letramento na educação infantil, alfabetização, leitura e escrita, formação do leitor na educação infantil. Somente dois artigos, um na Revista Brasileira de Educação, “Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura” de Brayner, (2005, n29, p. 63-72) e outro na Revista Perspectiva, “Acesso a embalagem do livro infantil”, de Brocchetto e Panozzo (v. 23 n. 1, 2005), abordam questões relativas à literatura. Acredito que a relevância desse estudo encontra-se no fato de abordar o tema da leitura literária para crianças nos anos iniciais.

A pesquisa está situada no campo dos estudos da linguagem , tendo como principais interlocutores os estudos de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, que concebem a linguagem na sua dimensão expressiva e como constituinte do sujeito. Incluem-se também os estudos sobre literatura e literatura infantil (Eagleton, 2003; Zilbermann,1994; Hunt,2010) e no campo da sociologia da infância no que diz respeito à metodologia de pesquisa com crianças (Corsaro,2005; Sarmiento;2008 Pinto;1997 Ferreira, 2008). Insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura , Escrita e Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

No primeiro capítulo, apresento o projeto pedagógico do primeiro segmento do Colégio Pedro II, para a disciplina literatura e os referenciais teóricos que escolhi para lê-lo, e discuto o que seja literatura infantil a partir de algumas concepções de literatura e infância. Na segunda parte, apresento as escolhas teórico-metodológicas feitas para a realização da pesquisa e situo o contexto investigado. Na terceira parte, apresento a análise de eventos de leitura recolhidos na pesquisa de campo. Concluo trazendo algumas formas de como as crianças lêem os textos literários na perspectiva de se pensar a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I – ESCOLA, LITERATURA E INFÂNCIA

Cada mudança implica uma cadeia de outras mudanças, tanto em Ândria como nas estrelas: a cidade e o céu nunca permanecem iguais. (CALVINO, 1990, p.137)

A formação de leitores é tarefa que envolve políticas públicas e práticas sociais. Algumas pesquisas indicam que a escola, sozinha, parece não ser, para o bem ou para o mal, o único espaço de formação de leitores literários.

Maria Cristina Ferreira Silva, em sua dissertação de mestrado, busca compreender os processos individuais por meio dos quais se formam os leitores literários, “procurando detectar os elementos presentes em sua socialização que seriam importantes para a gênese e atualização dessa disposição cultural” (SILVA, 2006, p. 8). Sua pesquisa foi realizada numa escola pública do município de Belo Horizonte, na qual entrevistou alguns alunos por ela selecionados para “recompor as configurações familiares desses sujeitos, as ações localizadas no interior dessas famílias que oportunizassem a atualização de leituras com a leitura literária, envolvendo a frequência, as escolhas e as formas que essa leitura assume.” (ibid., p. 8). Uma das conclusões a que chega a pesquisadora é que uma mobilização familiar em torno da preocupação com a leitura, além das interações e dos contextos sociais, seria fator de incentivo à formação de leitores.

Pode-se observar que a formação de leitores envolve um leque grande que extrapola em muito os muros da escola, mas entendo que, num país tão desigual como o nosso a escola pode e deve ser um lugar de expandir horizontes, de possibilitar novas formas de leitura de mundo e permitir o acesso a bens culturais que, muitas vezes, são para poucos. Assim, o direito à literatura passa a ser entendido numa dimensão sociopolítica de democratização de acesso e apropriação dos bens simbólicos (SOARES, 2004).

Desde o primeiro ano do ensino fundamental, uma vez por semana, durante 90 minutos, as crianças do primeiro segmento do Colégio Pedro II escutam histórias na “sala de literatura”. A literatura faz parte do currículo do primeiro segmento do colégio. Outras atividades com leitura de textos literários

estão presentes no cotidiano desses alunos. Além do espaço da biblioteca, existe em todas as salas um acervo de livros adquiridos no início de cada ano. A composição de tal acervo decorre, geralmente, da escolha do professor da turma e das crianças. Os livros adquiridos são trocados entre as crianças da turma durante o ano e lidos em casa. O modo como são organizados os empréstimos, os desdobramentos feitos em torno da leitura realizada e o destino dos livros ao final de ano são combinados que variam de turma para turma. Mas, nas aulas de literatura, as histórias estão ligadas ao conteúdo programático do trimestre, são ouvidas em grupo e contadas pelo professor.

Como na história de Ítalo Calvino, “cada mudança implica uma cadeia de outras mudanças.” Essa característica do Colégio Pedro II, que inclui em sua grade curricular aulas de literatura para o primeiro segmento do ensino fundamental, pode falar do lugar ocupado pela literatura na instituição. Assim, neste capítulo, olho para o documento curricular de literatura do primeiro segmento do Colégio, problematizando os sentidos de literatura infantil e infância, dois conceitos construídos que variam de acordo com a época, os grupos sociais e seus valores.

Não é meu foco, nesta dissertação, analisar a proposta curricular de literatura, mas sim que experiências os textos literários lidos nas aulas de literatura proporcionam às crianças. Entretanto, entendo que toda fala é responsiva. A fala das crianças também é uma resposta à fala da professora que, de algum modo, é marcada pelo texto curricular da escola. Foi minha intenção ler esse texto, procurando entender a dinâmica do processo dialógico ocorrido no cotidiano das práticas. Não se trata de pensar em termos de deturpação ou implementação de um currículo, pois não opero com essa concepção nesta leitura que fiz do texto curricular de literatura do Colégio.

1.2 CURRÍCULO: MODO DE OLHAR

Veiga-Neto (2008), ao refletir sobre as palavras “teoria” e “prática”, aponta para a ideia de como os sentidos foram deslocados quando a primeira palavra passou a ser tomada em contraste com segunda, e argumenta que desde então a palavra “teoria” ganhou importância, especialmente no campo

das ciências humanas. A noção de realidade dual foi uma ideia inventada e absorvida pela Modernidade, que divide e hierarquiza a realidade. Sair desse modelo já conhecido traz desconfortos e requer uma atitude que “faz da crítica uma prática permanente e intransigente até consigo mesma, de modo a estranhar e desfamiliarizar o que parecia tranqüilo e acordado entre todos” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 15).

Longe de um julgamento de valor sobre o modo de olhar o mundo, Veiga-Neto diz que esse lugar de olhar “nada em águas turbulentas”, pois não se firma num *a priori*, mas no acontecimento. É uma atitude em devir, em movimento, porque traz no olhar o estranhamento do que parece já estar acordado, bem como procura buscar as origens das práticas e analisar as transformações por estas sofridas, tanto discursivas como não discursivas, dentro delas mesmas. Assim, as análises são provisórias, são “portos de passagem”³. O que não significa estarem à deriva, mas que os portos onde ancoram podem ser provisórios. “A materialidade só entra no jogo quando a ‘transformamos’ em realidade.” (Veiga-Neto, 2008, p.). Nesse sentido, teoria e prática se encontram fundidas. Não cabe pensar uma e outra, ou uma ou outra, já que uma abriga a outra; “se a própria teoria já é uma prática e, como já vimos, a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido, tentar pensar a prática a partir de uma teoria ou, no sentido inverso, tentar formular uma teoria a partir da prática, são como que furos na água líquida...” (Ibid., 2008, p. 32) .

Essa mesma provisoriedade das análises, os portos de passagem que perturbam a concepção moderna que dicotomiza teoria e prática, também pode ser considerada nas análises da prática curricular.

Desde início dos anos 1970, os estudos de currículo já apontavam para as discussões que procuravam alargar o conceito de currículo. “As experiências de sala de aula, o ensino, ou o que para as teorias tradicionais, consistiria na implementação do currículo deveria fazer parte das discussões” (MACEDO, 2006, p. 100). À medida que se ampliava o conceito de currículo com a inclusão das experiências de sala de aula, criava-se uma polarização

³ Termo usado por Veiga-Neto em artigo de sua autoria e título de um livro do professor Walderley Geraldi.) Ao tratar do ensino da língua, Geraldi lembra o leitor da provisoriedade de todo projeto de conhecimento.

entre algo dinâmico e algo estático. Distinções entre texto escrito e prática se associam à distinção entre cultura como objeto de ensino e cultura produzida na escola, e “a sua própria existência acaba por reforçar a separação entre produção e implementação de propostas curriculares, consolidando uma visão prescritiva do currículo” (MACEDO, 2006, p.101).

Tal perspectiva de prescrição também foi criticada com outros argumentos:

Acreditávamos nos conteúdos básicos do currículo como saberes que poderiam garantir o projeto de sociedade pelo qual lutávamos. Esses conteúdos eram concebidos como o centro do currículo – seu *core* – e lutávamos pela formação de sujeitos (cidadãos?) capazes de atuar pelas mudanças sociais entendidas como do interesse da maioria da população e como garantidoras do projeto social pretendido. (LOPES, 2010, p. 27)

Essa forma de compreender o currículo implica também a concepção do poder e dos caminhos criados para lidar com ele. E lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como um híbrido exige uma outra compreensão da noção de hegemonia, uma outra concepção de política, que possibilita ver os projetos como contingentes e provisórios, e não como permanentes e universais. Contingentes e provisórios, já que não há estruturas sociais fixas; por isso, a impossibilidade dos fundamentos universais que, ao mesmo tempo, são necessários. Segundo Laclau (1996, apud Lopes, 2010), tal fundamento se torna um lugar vazio que provisória e parcialmente é ocupado por diferentes significações. É nas lutas por ocupar este lugar que consiste a política e essas lutas são sempre por hegemonia.

Assim como o texto literário, o texto curricular é passível de muitas interpretações, na possibilidade que tem de ser re-significado, podendo ser provisórias e contingenciais as significações anteriormente feitas. .

O currículo do primeiro segmento do Colégio Pedro II traz uma história que teve início em 1984 quando foi inaugurado o primeiro “Pedrinho” (Primeiro

Segmento do Ensino Fundamental), no bairro de São Cristóvão, um currículo que foi construído pelos professores então contratados⁴.

No Projeto Político Pedagógico⁵ do Colégio encontram-se os objetivos do trabalho com literatura, as competências que se pretende desenvolver com o trabalho, os conteúdos listados para cada série do ensino fundamental, a metodologia de trabalho, além da fundamentação teórica. Afirma-se a importância do texto literário como texto de fruição e prazer. Ao professor compete “incentivar, no ato da leitura, a paixão, a fantasia e o prazer; contudo, é preciso estimular a fruição para que, fazendo vacilar as certezas absolutas, abramos espaço para a construção de processos criativos de leitura.”⁶

Procuram-se marcar as características do texto literário: “Devemos começar com uma pergunta: em que medida uma atividade textual pode ser considerada literária?”⁷ E o que o texto literário permite ao leitor quando tratado como tal, isto é, como literatura.; “Urge creditar-lhe o papel interrogativo das normas em circulação; impulsionador do leitor a uma postura crítica [...]. No sentido contrário, converte-se o gênero literatura infanto-juvenil num dispositivo pedagógico que transmite ao leitor passivo convenções gramaticais, normas de valor, enfim, o já estabelecido.”⁸

A literatura infantil, definida como um gênero literário, deve promover a formação de um cidadão crítico, e não servir como um *dispositivo pedagógico*. As aulas de literatura devem possibilitar “o desenvolvimento de estruturas mentais pelo estabelecimento de relações, tais como eu/outro, eu/as coisas verdadeiras/as coisas inventadas, e do contato com diferentes tipos de tempos e espaço, fazer a criança refletir sobre os problemas de seu tempo, levando-a a desenvolver o espírito crítico”.⁹

Considerando a concepção por mim escolhida para ler o currículo de literatura, cabe perguntar: que sentidos são partilhados quando se fala em

⁴Sobre a história da construção do currículo de literatura no 1º segmento do Colégio Pedro II, ver VINCO, Sonia. **Formação do leitor**: um bicho de quantas cabeças? Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense 2006

⁵ Ver, em anexo, a Proposta Curricular de Literatura do 1º segmento.

⁶ Colégio Pedro II: Projeto Político Pedagógico – Brasília: Inep/MEC, 2002.

⁷ Id., p.

⁸ Id., p.

⁹ Id., p.

livros de literatura infantil, literatura, infância? Os livros selecionados e lidos para as crianças nas aulas de literatura são livros ditos de literatura infantil? Quem delimita o que é literatura infantil? As crianças? Um registro adequado, próprio para a infância? O que consta nos catálogos como livros destinados para o público infantil? A eficácia para educação?

1.3 OLHARES SOBRE LITERATURA E INFÂNCIA

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar? (SARAMAGO, 2011).

Em uma série de conferências proferidas por Cecília Meirelles em janeiro de 1941, em Belo Horizonte, publicadas em 1951, a escritora formula uma questão: “Existe uma literatura infantil? Como caracterizá-la?”. Logo a seguir já tinha uma resposta: “Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil” (MEIRELES, 1984, p. 20).

O escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade também questiona a redução da literatura que desmerece tanto a literatura quanto a infância e duvida da possibilidade de existência de um gênero chamado literatura infantil:

O gênero Literatura Infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de ser alimento para a alma de uma criança ou um jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens e aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado à criança, desde que vasados em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte? Ou será a Literatura Infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – Porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (DRUMMOND, apud SOARES, 1999 p.18)

Qual é a linha que delimita a fronteira existente entre literatura para adultos e para crianças? Sem desconsiderar as diferenças dessa faixa etária, o que Drummond questiona é o fato de se tratar a literatura infantil como menor, porque “infantil”, desmerecendo-se tanto a literatura quanto a infância. Nesse aspecto, no que se refere às crianças, o autor parece compartilhar com as ideias de Walter Benjamin: “A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas” (BENJAMIN, 1985, p. 237).

As particularidades da criança, seu modo diferente de olhar o mundo, também são apontadas pelo escritor português José Saramago, que em “A maior flor do mundo” traz reflexões acerca da escrita literária para crianças:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. Além de ser preciso escolher as palavras, faz falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada, uma paciência muito grande – e a mim falta-me pelo menos a paciência, do que peço desculpa.

Segundo Meireles, quem delimita o que é do âmbito infantil são as próprias crianças, a partir de suas preferências:

São as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori. (ibid., p.20)

Seria então o “gosto infantil” a definir o que é ou não literatura infantil?

Edmir Perroti (1983), ao discutir produção cultural destinada às crianças, levanta algumas questões a respeito do gosto infantil: ele deve ser tomado como critério para aferir a literatura infantil? O gosto desse público estaria “acima de qualquer suspeita?”. Ao perceber a infância impregnada de história, propõe que o assunto seja revisto, “pois o julgamento da criança poderá estar repetindo o julgamento de seu momento exclusivamente” (p. 67).

Peter Hunt (2010), em “Crítica, teoria e Literatura Infantil”, lembra que, ao examinar os textos de literatura infantil, o leitor pode examiná-los supondo o que as crianças deveriam apreciar, mas entendendo “de onde procedem os nossos juízos, o que os constitui e o que os influencia”(p. 38).

Argumenta que “não se pode haver uma definição única de ‘literatura infantil’” (ibid., p. 75). O critério de um bom livro pode ser prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante, bom para em termos de eficácia para a educação, aquisição de linguagem, socialização ou para o entretenimento das crianças, bom para algum sentido moral, religioso, político ou em sentido terapêutico. Essas avaliações estão sempre em conflito nas resenhas de literatura infantil. Acrescenta que o termo “literatura” é persuasivo. Geralmente, quando comparado com outros textos, diz-se do texto literário que ele é mais denso, mais carregado, mais elevado, além de ser “o melhor” que uma cultura pode oferecer. Segundo Hunt, essas podem parecer ser duas maneiras de dizer a mesma coisa, mas que dão origem ao que chama um tipo de esquizofrenia entre as pessoas ligadas ao universo do livro infantil, “uma vez que a literatura é vista como não adequada as crianças, que esta não se relaciona ao universo infantil” (ibid., p. 83).

O autor afirma que é o contexto cultural é determinante na classificação do que é ou não literatura e destaca a importância dessa percepção para a literatura infantil, pois geralmente acredita-se que exista um registro adequado (palavras, estruturas) dos livros para as crianças e que este é limitado a ponto de excluir a “literariedade”. Segundo Hunt, quer a imagem corrente da infância seja positiva ou negativa, os livros para crianças são excluídos desse sistema de juízo de valor, uma vez que: “via de regra, as normas culturais não são aplicadas a um gênero pouco considerado ou de má reputação” (ibid., p. 84).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, na tentativa de definir o que é literatura infantil, o que é literatura, pergunta se a literatura pode ser definida pelo seu uso e responde que a literatura é lida de uma maneira diferente da não literatura. Do texto literário, são extraídas sensações ou reações, mas se os livros para as crianças são escritos para formar opinião, essa definição “não funcional” da literatura exclui toda literatura infantil ou não se aplica a ela.

A crítica de Hunt ao lugar em que geralmente se coloca a literatura infantil, lugar onde os textos são escritos para quem precisa ser formado, parece não estar presente no texto curricular do Colégio. De algum modo o texto curricular de literatura marca a fala da professora, mas suas experiências, seus valores e propósitos permeiam a leitura desse texto, reinterpreta-o e atribuindo-lhe novos sentidos (Ball, apud Mainardes, 2006). Como não é possível controlar os significados de um texto, as concepções de literatura infantil e infância presentes no texto curricular podem ser ignoradas, rejeitadas ou mal entendidas. É no contexto da prática que o texto curricular ganha novas interpretações e novos sentidos lhe são atribuídos. Nesse contexto a política produz efeitos e consequências, transformando a política original. “Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações no processo de implementação de políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Literatura e infância, a relação estabelecida entre as duas palavras depende de como se pensa cada uma delas. Sua definição varia de acordo com a época, o lugar e os grupos sociais. Corsino (2009), ao discutir o tema, lembra que *a literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância.*

Eagleton (2006) afirma que os juízos de valor expressos no julgamento do que é ou não literatura são instáveis e variam no tempo e no espaço. Ressalta que tais juízos se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais determinados grupos exercem e mantêm seu poder sobre outros. Destaca não ser possível ver a literatura como categoria objetiva e o fato de os juízos de valor usados para julgar o que é literatura terem suas raízes fincadas em crenças evidentes e inabaláveis. Tais juízos de valor são historicamente variáveis, entretanto têm uma relação muito profunda com as ideologias sociais.

Bakhtin (2004) afirma que todo sistema ideológico (arte, ciência, religião) cristaliza-se a partir das ideologias do cotidiano, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre a ideologia do cotidiano, dando-lhe, normalmente, o

tom. É como uma rua de mão dupla. Os produtos ideológicos, como a arte, precisam ser submetidos à crítica da ideologia do cotidiano que situa socialmente a obra e estabelece vínculos com a consciência dos indivíduos receptores. A obra é, então, compreendida e interpretada dentro de um contexto. A vida da obra ideológica, como a obra de arte, acontece exatamente no contato com a ideologia cambiante do cotidiano. Ela se mantém viva na medida em que consegue estabelecer vínculo com a ideologia do cotidiano de uma determinada época.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, um retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época. Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa (Bakhtin, 2004, p. 119).

A concepção de ideologia para Bakhtin está relacionada a ideias-chave que servem como referências para entender o mundo e como elemento constitutivo de um grupo. O discurso se forma na observação dessas ideias; “todo signo ideológico, e, portanto também signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2004, p. 44). A ideologia não é algo pronto, é algo construído no

movimento. Bakhtin e seu círculo partem do entendimento da ideologia como “falsa consciência” e, ao lado deste conceito de ideologia vista como disfarce e ocultamento da realidade, colocam a ideologia do cotidiano. O conceito de ideologia é construído nesse movimento pendular: ideologia oficial, como conteúdo estável, e ideologia do cotidiano, como acontecimento instável.

É com base nessa concepção que Eagleton considera literatura uma ideologia e afirma que “ela guarda as relações mais estreitas com questões de poder social” (EAGLETON, 2006, p. 33).

Nesse sentido, concordo com Hunt quando afirma que a literatura é um termo-valor e que a literatura infantil, ao separar-se da literatura, se definiu em termos de seu público. Então, vamos nos deter no adjetivo que compõe o termo, pois a forma como entendemos a infância pode ir definindo os contornos dessa literatura. Ao tentar esta análise, não pretendo definir uma ideia de infância, mas refletir sobre as diferentes concepções de infância que nos fazem dizer o que dizemos sobre o infantil.

Pelas pesquisas de Philippe Ariès, na sociedade medieval, o sentimento de infância, essa ideia de infância com características próprias que distinguem a criança de um adulto, não existia. Assim, quando uma criança passava a ter condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e participava dos seus jogos, brincadeiras, trabalho. Isso acontecia por volta dos sete anos de idade, quando se considerava atingido algum uso da razão e autorizava-se a confissão e a comunhão.

Em um primeiro momento de diferenciação, as crianças passaram a ser percebidas como seres angelicais, inocentes.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade e gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação (ARIÈS, 1981, p. 158).

Mais tarde, por volta do século XVII, outro sentimento de infância, de caráter moral, começou a aflorar. A infância como um período de imperfeição¹⁰, momento em que as crianças deveriam ser, ao mesmo tempo, preservadas e disciplinadas. Esse sentimento se originou com os homens da lei, eclesiásticos e moralistas preocupados com a disciplina e a moral. “Sob a influência desse novo clima moral, surgiu uma literatura pedagógica distinta dos livros para adultos” (ARIÈS, 1981, p. 147).

A relação entre infância e preocupação pedagógica é histórica. Ariès cita como exemplos as civilizações clássicas, Roma e Grécia, onde podem ser encontrados sinais de uma valorização da educação. Na Idade Média, por inexistir a necessidade de educar a infância, a escola permaneceu indiferente à distinção e à separação das idades.

Com a ascensão da burguesia mercantil, lentamente surge o interesse em educar a infância, que se traduz numa necessidade de separação; “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 277). Passa-se a recorrer a instituições específicas cuja função é a proteção e formação da criança.

A separação entre o mundo dos adultos e o das crianças, no que diz respeito ao trabalho, não vai acontecer com os mais pobres. E ainda hoje esse fato é uma realidade. No entanto, passa a existir uma preocupação maior no sentido de responsabilizar o Estado pela proteção das crianças, ideia consagrada com a Revolução Francesa, ao afirmar que todos nascem iguais em direitos e deveres e que todos têm direito à instrução. Em 1793, Condorcet¹¹ elabora um programa que institui a escola laica, obrigatória para as crianças dos dois sexos, e estabelece não serem os pais nem proprietários nem credores dos filhos, mas seus devedores.

¹⁰ “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (B. Gratiem, *El Discreto*, Huesca, 1646. Tradução francesa de 1723 pelo PE. De Courbeville, S.J. In: ARIÈS, Philippe, 1981).

¹¹ Condorcet desempenhou um papel ativo na reforma do sistema educacional promovida pelos poderes revolucionários, tendo publicado em 1791 “*Cinq mémoires sur l'instruction publique*”, em que defende o ensino público, gratuito e universal e propõe o completo afastamento da Igreja face à instrução pública.

Pinto (1997) aborda o tema do processo de construção da infância através das ideias de pensadores e filósofos que se dedicaram a pensar sobre a infância e trouxeram importantes contribuições acerca da educação das crianças.

John Locke (1632 – 1704), fundador da corrente filosófica do empirismo e da teoria psicológica da aprendizagem, em *Pensamentos sobre a educação*, obra publicada em 1693, sustenta que a experiência funda todo conhecimento e que, por meio da aprendizagem (assente na imitação, repetição, associação e sobretudo recompensa e castigo), o ser humano deixa de ser “a folha de papel em branco”. Os principais responsáveis pela escrita no papel em branco são os pais e professores. Observa-se uma visão da criança como um ente a ser formado e protegido, com vistas a tornar-se um cidadão ativo e civilizado.

Rousseau (1712 – 1778) foi inicialmente influenciado pelas teorias de Locke. Seu pensamento sobre a infância e a educação tornou-se uma das grandes propostas pedagógicas da modernidade. Para ele, a criança é um ser que nasce bom e merece piedade, proteção e amor. Em *Emílio*, o autor sustenta que o adulto deve proporcionar à criança uma orientação mais reduzida possível, sem jamais pretender ensinar-lhe as respostas corretas, mas ajudá-la, antes, a aprender a resolver seus próprios problemas.

Apesar das diferenças entre os dois pensadores, ambos compreendem como decisivas a atenção e a intervenção do adulto no processo de formação das crianças. Ambos reconhecem ou admitem a realidade nova que é a infância.

No final do século XIX e início do XX, o sentimento da infância vai sendo aprofundado. Sigmund Freud (1856 – 1939) e Herbert Mead (1863 – 1931) contribuem significativamente com as reflexões sobre o fenômeno da infância.

Freud, ao contrário do que sustentava Locke, mostra que a criança está longe de ser considerada uma tabula rasa. Ela é dotada de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidade de enfrentar obstáculos. O autor diverge de Rousseau, que achava que a intervenção do adulto deveria ser a mais reduzida possível, e argumenta que tanto a vida social como a própria civilização seriam incompreensíveis sem os mecanismos de recalque e sublimação.

George Herbert Mead, considerado o fundador do interacionismo simbólico, procurou estudar os processos pelos quais se desenvolve na criança o sentido do eu e do outro. Vê o jogo do “faz de conta” da criança como constitutivo de sua autoconsciência. Ao brincar, faz de conta que é um outro e disso decorrem duas consequências que, para o autor, são decisivas no desenvolvimento infantil: a experiência da alteridade (experiência do mundo exterior, enquanto realidade distinta) e que é anterior à experiência que as crianças fazem de si. Ao fazer a experiência do outro, a criança vê-se a si mesma como realidade separada do mundo e torna-se um self. Por meio do jogo, desenvolve-se na criança, além da consciência de si e do outro, um processo de unificação dessas diferentes dimensões.

De um espaço de tempo que compreendia o nascimento até os sete anos de idade, a partir do Renascimento, a infância passou a abranger um período maior, e a integração ao mundo do adulto passou a ocorrer mais tardiamente, sendo marcada por fronteiras bem definidas e ligada ao conceito de aprendizagem e de escolarização. Tal movimento foi lento e esteve circunscrito às classes mais abastadas.

Ariès evidenciou a infância como realidade socialmente construída e reconstruída ao longo da história. Em trabalho posterior ao escrito em 1960, sinalizou algumas mudanças decorrentes do fato de a criança passar da condição de “reinado absoluto” para uma realidade incômoda, quando deixa de ser o lugar onde se concentra o amor e a esperança do mundo. Pinto (1997) argumenta que, apesar de a infância vir adquirindo valor ao longo dos anos, ou talvez por isso mesmo, é possível observar sintomas de contradição entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças. Ao mesmo tempo em que se vê crescer uma consciência pública em torno dos direitos das crianças¹², parece existir um sentimento da criança como um peso.

[...] o stress resultante do tipo de vida e de rotinas quotidianas prevalentes em muitos dos grandes centros urbanos, as carências de um urbanismo não pensado do ponto de vista dos

¹² Em 1989, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos das Crianças. No Brasil, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

mais pequenos, a que se poderia juntar ainda um clima geral caracterizado pela insistência nos valores do prazer e do bem-estar imediatos. Todos esses fatores configuram um quadro em que as crianças surgem como um problema, em torno do qual se movimentam sentimentos ambíguos e a decisão de fazê-las vir ao mundo se torna um ato com profundas implicações na vida individual (sobretudo da mulher) e do casal. (PINTO, 1997, p. 52)

Na contradição apontada entre o discurso sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças, esse pesquisador chama atenção em relação a algumas disposições da Convenção da ONU, que apresentam um quadro de objetivos e preceitos de inegável impacto cultural e representam a consagração internacional de uma visão de criança. Cita os normativos que reconhecem alguns direitos, como a livre expressão sobre questões que lhe dizem respeito, receber e difundir informações, associar-se e reunir-se, entre outros¹³. Já não são apenas o reconhecimento do direito à proteção e os cuidados com saúde e educação que caracterizaram as épocas passadas, mas também o direito à voz. A infância, não mais como a idade daquele que não fala, mas de alguém que é sujeito. Uma visão de criança que pode ser considerada controversa, uma vez que se está diante de “uma matéria nova e polêmica, que coloca em questão o conjunto da sociedade e o modo como ela se vê no presente e no futuro.” (ibid., p. 53).

Em torno dessa polêmica, a revista *Autrement* publicou, em 1991, um dossiê intitulado *O direito e a paixão de crescer*. Tendo como referência a Convenção dos Direitos da Criança, nomes conhecidos do panorama cultural francês comentam a seguinte questão: existe uma contradição entre uma maior autonomia da infância e os princípios de sua educação e proteção? A Convenção dos Direitos da Criança garante o respeito dos direitos da pessoa da criança ou traduz certa demissão e infantilização geral da sociedade? Alguns dos participantes se opuseram ao texto da Convenção no que se refere ao reconhecimento de certo tipo de cidadania às crianças, com o argumento de que proteger as crianças é não só protegê-las de quem as explora, mas

¹³ Os artigos 12, 13, 15 e 16 da Convenção dos Direitos das Crianças dispõem sobre esses temas.

também de quem as manipula; outros argumentaram a respeito da importância da divulgação do texto junto às crianças.

Pinto (1997) entende que o debate publicado pela revista *Autrement* trouxe à tona uma questão central das sociedades ocidentais, cujas implicações recaem no campo das ciências humanas e sociais: “o problema do adulto e do que é ser adulto, verdadeiro reverso da ‘descoberta’ da infância” e afirma que “no processo histórico de construção da noção moderna de infância, foi ocorrendo, concomitantemente, um simétrico processo de construção da noção de adulez” (ibid., p. 55).

O desenvolvimento de práticas segundo as quais as crianças aprendem e se preparam para o mundo adulto correspondeu a uma rígida delimitação de fronteiras com esse mundo, porém diversos analistas vêm observando que essas fronteiras estão se diluindo e isto poderia indicar processos de transformações no mundo dos adultos.

Pinto (1997) considera que tais hipóteses necessitam de investigação. Além disso, observa-se um debate cultural hoje em dia sobre valores em que assenta a vida pública e acerca do tipo de educação que é facultado às jovens gerações, que vem a ser uma inquietação sobre o que significa ser adulto hoje em dia, e aponta dois discursos que considera distintos e opostos:

- a) discursos que valorizam a juventude e “viver a vida”, já que o adulto (ser maduro e sábio) não passa de um mito que pressupõe a ideia de acabamento e de cristalização, que já não cabe numa sociedade em mudança e que exige constante adaptação;
- b) discursos que insistem na responsabilidade, que afirmam que a maturidade é um objetivo a se atingir e para o qual todo o esforço educativo deve tender.

Diante desse quadro, o autor cita dois filósofos franceses contemporâneos, *Compte-Sponville* e *Finkielkraut*, que se posicionam em favor desta última posição. *Finkielkraut* alerta, inclusive, para “os riscos de uma “infantilização generalizada da sociedade”, decorrente do “absurdo ontológico” que constitui, para as novas gerações, aceder à vida adulta numa sociedade e numa cultura que desvaloriza a adulez e que, sob a capa do discurso juvenil, cultiva o ser criança” (PINTO, 1997, p. 57).

Ainda sobre as questões da diluição da infância e da adultez, Pinto traz para o debate as contribuições de dois professores norte-americanos, Neil Postman e Joshua Meyrowitz, que relacionam o fenômeno com a influência dos meios de comunicação, especialmente a televisão. Postman afirma existir hoje um tocar de fronteiras entre o mundo dos adultos e o das crianças no que diz respeito ao vestiário, aos jogos, aos comportamentos sociais, tipos de crime, nas atitudes e na linguagem. Ao mesmo tempo, verifica-se a emergência daquilo a que o autor chama “o adulto-criança”, caracterizado como sendo *um crescido* que não se diferencia de forma significativa de uma criança. Assim, tocando-se as fronteiras, tocam-se também as realidades sociais distintas pelas fronteiras, o que contribuiria por diluir e descaracterizar a ideia de infância.

Postman atribui ao ambiente cultural criado pelos meios de comunicação o apagamento da ideia de infância. Os meios de comunicação possibilitam o acesso a uma quantidade enorme de informações impossíveis de serem controladas quer pela família, quer pela escola. O fim desse controle liquidou a linha divisória entre infância e vida adulta. Chama de “portas escancaradas” o cenário trazido pela televisão, do qual decorre o desaparecimento da aprendizagem gradual dos segredos da vida, assim como o esforço na procura de questões que o mundo nos coloca. Além disso, Postman afirma que, neste meio, as crianças são tratadas como mini adultos e os adultos são constantemente infantilizados ou “juvenilizados”.

Assim como Postman, Meyrowitz acredita que os meios eletrônicos de comunicação, em especial a TV, têm um forte poder de influência, sendo capazes de vencer os eventuais filtros usados pela família, deixando esta de ser uma influência decisiva. Para Meyrowitz, não existe uma televisão para crianças, pois elas conseguem ver e acompanhar à sua maneira os programas destinados aos adultos, diferentemente do que acontecia com os livros. Além disso, por meio da TV, as crianças adquirem referenciais para avaliar e comparar hábitos, comportamentos e crenças de sua família e do mundo dos adultos em geral.

Com base nos pontos analisados, o autor propõe alguns eixos de reflexão, com vistas a contribuir na construção de uma abordagem sociológica

dos mundos sociais das crianças e da infância. Assim, faz as seguintes interrogações: quem são, afinal, as crianças? Em que diferem e se assemelham relativamente aos mais velhos? O que distingue e identifica esse grupo social, interna e relativamente a outros grupos? Que práticas e que representações sociais existem relacionadas com as crianças, quer específicas das próprias crianças, quer específicas dos adultos?

Ao tentar responder a tais perguntas, Pinto observa que um dos pressupostos a ser considerado é o “reconhecimento do contexto sócio-cultural a partir do qual se expressa um conjunto de preocupações de diversa natureza acerca da infância” (ibid., p. 62) Propõe a desconstrução e a análise crítica das imagens estereotipadas relacionadas às crianças e que perpassam discursos, práticas sociais e formas de representação da infância, para uma melhor reflexão sociológica do conjunto dessas preocupações acerca desta palavra, pois é essencial explicitar o que entendemos por infância quando a ela nos referimos. De todo modo, deve-se levar em conta que o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal. Sarmiento (2005) o define como uma *categoria social do tipo geracional*, construída historicamente a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais de seu lugar na sociedade. Esse processo é continuamente atualizado nas práticas sociais, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte deste processo: as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas também como os *dispositivos simbólicos*, as praticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos. A geração da infância está num processo contínuo de mudanças, não só pela entrada e saída de seus atores como também pelo efeito conjugado das ações externas e internas dos fatores que a constroem e das dimensões que a compõem. Como exemplo, pode-se citar o alargamento da escolaridade (efeito no cotidiano e na concepção de infância), a introdução de novos brinquedos, como os vídeo-games (que refletem um uso diferente do espaço e do tempo, da linguagem, nos novos desejos de consumo), ser menina ou menino, ter sete, dez ou doze anos, nascer num bairro abastado ou miserável, num meio rural ou urbano, ser filho único ou ter

muitos irmãos. E é possível acrescentar aqui uma afirmação de Hunt (2010, p. 94): “Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável.”

Literatura e infância. O que acontece quando esses dois substantivos se juntam? Duas definições que, como vimos, são muito instáveis. Como, então, definir literatura infantil? “Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos.” (HUNT, 2010, p. 96) e um dos propósitos que há muito se junta à literatura infantil é o de controle e formação.

As primeiras obras destinadas ao público infantil foram publicadas no início do século XVIII; entretanto, antes disto, durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas algumas obras que viriam a ser incorporadas também como literatura infantil, das quais se pode citar: Fábulas, de La Fontaine (1668-1694), As aventuras de Telêmaco, de Fénelon (lançadas, postumamente, em 1717) e Contos da Mãe Gansa, de Charles Perrault (1697) (LAJOLO & ZILBERMAN, 1999). Esses contos que foram incorporados à literatura infantil, o que hoje chamamos “contos de fadas”, não eram para as crianças, eles se originam de uma classe explorada da sociedade, o camponês, que estava submetido ao senhor feudal e expressava através de suas histórias, sua condição de trabalho e a impossibilidade de transformá-la “já que toda melhoria vivida pelo herói sempre decorre do emprego da magia e dos auxiliares fantásticos (fadas, cavalos alados, anões) a quem ele se subordina.” (ZILBERMAN, 1994, p. 45). Como exemplos, podem ser citados os contos de fadas alemães, adaptados pelos irmãos Grimm, que sofreram uma mudança de função ao transmitirem valores éticos e religiosos com o intuito de conformar os jovens a certo papel social. O elemento maravilhoso é mantido enquanto fator constitutivo da fábula narrativa, mas diferente do relato original dos camponeses onde este elemento revelava a sua vitória, apesar de seus laços, é o maravilhoso que vai endossar a pequena participação da criança no meio adulto. “Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho; porém, ao contrário do relato original, em que o fantástico revelava a vitória do camponês e a inevitabilidade de seus laços servis, nas narrativas dos irmãos Grimm, ele propicia escapismo e conformação.” (ibid., p. 46)

Nessa tentativa de definir Literatura Infantil e demarcar suas fronteiras, Zilberman (1994) lista algumas características da literatura infantil:

- sua especificidade decorre de sua dependência a um tipo de leitor, a criança, quando esta passa a ser separada do mundo do adulto. Este fundamento da literatura infantil não pode ser negligenciado porque é daí que procede a sua índole histórica e ideológica;
- o acervo de textos infantis por meio de recursos a um material já existente, os clássicos e os contos de fada. Os contos de fada se mostraram mais apropriados a esta tarefa por dois aspectos; por tem um conteúdo onírico latente e por abrigar o elemento mágico de um modo natural;
- a literatura infantil somente merece esta denominação quando incorpora as características dos contos de fada; isto é, a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um universo em miniatura;
- a história da literatura infantil se confunde com a das transformações vividas pelo “conto de fadas”. Havendo a preocupação em oferecer aos jovens textos considerados adequados a sua formação, os textos populares foram adaptados com esta função. Hoje, essas narrativas são vistas como exclusiva da literatura infantil;
- a literatura infantil evidencia a preocupação do adulto com a criança. Comunicação esta que é assimétrica onde é endossada a influência do adulto sobre a criança e que colabora com os valores ideológicos do primeiro.

Podemos observar que os livros destinados à infância têm sua origem histórica na adaptação, escrito por adultos e destinado às crianças, onde se evidencia uma preocupação em formar o leitor, a quem esses textos são dirigidos.

Essa assimetria entre leitor e escritor e o caráter formativo da literatura infantil esteve presente em sua origem e a acompanha até hoje. Hunt afirma que a “utilização de livros para manipular a infância está longe de ter morrido” (p. 58) Traz como exemplo as reedições e a censura aos livros de literatura infantil e afirma que existe um conceito de que os adultos devem controlar os textos para crianças.

Hunt comenta a publicação de uma nova edição do livro “A história de Pedro Coelho” de Beatrix Potter, onde além das ilustrações terem sido substituídas, os textos sofreram “ajustes”. Com este exemplo, Hunt quer mostrar como os livros para as crianças continuam, como no século XIX, com um forte peso didático. Ele transcreve alguns trechos do livro de Potter e compara-os com os textos revisados da nova edição, apontando as diferenças entre eles, onde se pode observar que foi adicionada “falas politicamente corretas” ou retiradas outras consideradas “inadequadas” para as crianças. Além disso, nesta nova edição, Hunt aponta que “certas sutilezas também se perderam; aquilo que Beatrix Potter se comprazia em deixar que o leitor deduzisse (muitas vezes no intervalo de um virar de página) tornou-se explícito.” (p. 57)

Duas matérias publicadas recentemente no jornal *O Globo* podem ser acrescentadas a esse exemplo. Em outubro de 2010, o Jornal publicou uma reportagem sobre a intenção do Conselho Nacional de Educação em censurar o livro de Monteiro Lobato, “Caçadas de Pedrinho.” O Conselho emitiu um parecer recomendando que este livro deixe de ser distribuído às escolas públicas, ou que só seja incluído mediante uma nota explicativa sobre a presença de estereótipos raciais na obra. Em janeiro de 2011, neste mesmo jornal, uma pequena nota no Segundo Caderno se referia as novas edições de dois livros de Mark Twain, “As aventuras de Tom Sawyer” e “As aventuras de Huckleberry Finn”, onde a palavra “nigger” será substituída pela palavra “escravo”, já que aquela palavra é carregada de conotações pejorativas. As publicações são para uma editora americana e devem ter sido lançados em fevereiro. Segundo este mesmo artigo, muitas escolas americanas não adotam os livros de Twain por conta do termo.

A escola e a literatura infantil criaram laços que vão de longa data. Pode-se dizer que ambas compartilham um aspecto comum, o formativo, e têm como marca o intuito de educar, de formar a criança. Como já foi dito, essa marca moralizante de origem da literatura infantil tem como base a concepção de infância do século XVIII, quando a criança era vista como um ser puro e inocente que precisava ser educado e disciplinado. É para esta criança que é inventada a literatura infantil. Ainda hoje muitas das produções destinadas ao

público infantil ainda não conseguiram dispensar totalmente a ideia de educar e ensinar como uma condição que cabe aos adultos em relação às crianças. Além dos exemplos citados, esta marca pode-se fazer ver também quando se observa a quantidade de livros publicados que ensinam a cuidar da natureza, que falam sobre separação dos pais, morte, os dentinhos que caem, as crianças “diferentes” que começam a chegar às escolas, crianças que salvam os adultos de apuros e que trazem respostas e soluções para assuntos que os adultos já não conseguem mais resolver. Aliada ao discurso pedagógico, a literatura infantil ensina a ser adulto como também a ser criança. A literatura infantil, ao aliar-se ao discurso pedagógico, vai delineando a infância de acordo com o que dela se deseja ou se entende.

Volta-se ao que foi apontado por Peter Hunt. Os nossos propósitos controlam as nossas definições. O que se quer com a literatura infantil? O escritor Ricardo Azevedo tem defendido a ideia de que a literatura para crianças é muito mais uma literatura “popular” do que propriamente “infantil”. Lembra que as narrativas hoje chamadas “contos de fada” já foram compartilhadas por adultos e crianças;

[...]o espírito popular medieval, coletivo por princípio, ligado a festas e atos públicos era, ao mesmo tempo, marcado pelo fatalismo, pela crença no fantástico, em poderes sobre-humanos, em pactos com o diabo e em personificações de todo tipo. Nesse mundo, onde a crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos era disseminada, crianças e adultos sentavam-se lado a lado nas praças públicas, durante as festas, ou à noite, após o trabalho, para escutar os contadores de histórias. (AZEVEDO, 1999)

Os contos populares que, conforme visto, foram adaptados com o intuito de formar e instruir e deram essa marca à literatura infantil, olhados por um outro viés, podem fazer reconsiderar a literatura destinada à infância. Azevedo (1999) questiona se ao se considerar a literatura como motivação estética, discurso ficcional e não utilitário, faz sentido falar em livros dirigidos a determinadas faixas etárias. Entre tantas infâncias possíveis, é possível “*tratar a infância como uma massa homogenia de pessoas quando se quer falar de experiência existencial?*” (ibid., p. 3).

Ao considerar a origem da literatura infantil ligada aos textos da tradição popular, como propõe Azevedo, poderá ela alcançar sua verdadeira dimensão artística e estética? Pode se trazer novamente para esta reflexão o que escreveu Carlos Drummond de Andrade: “A partir de que ponto uma obra literária deixa de ser alimento para a alma de uma criança ou um jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito?” Os contos populares podem trazer a literatura infantil para um lugar onde as experiências podem ser compartilhadas, e não apenas um espaço para a instrução?

Acredito que a literatura é, tanto para os adultos como para as crianças, um espaço de possibilidades de se deslocar, de ver de um outro ponto de vista. Nos livros, podemos ensaiar correr o risco das escolhas, de ser um Outro. A literatura que abre espaço para o risco não estaria ajudando a formar cidadãos éticos mais do que os textos com discursos politicamente corretos? O mundo precisa ser o tempo todo explicado pelos adultos às crianças ou é compartilhando histórias entre elas e entre os adultos que as crianças vão explicando o mundo?

A visão de infância que vai ganhando contornos no mundo atual e que se traduz em direitos que os adultos criam para as crianças fala da nossa pouca disponibilidade para as crianças ou da ideia da criança como alguém que tem o que dizer? E nós, adultos, temos escutado o que elas têm a dizer? A literatura Infantil, descolada do seu didatismo, pode ser um espaço onde adultos e crianças compartilhem experiências e, assim, possam explicar o mundo?

Capítulo 2 - Escolhendo um caminho

Eis porque, por outro lado, a estada para o estrangeiro é uma pedra de toque tão mais precisa. Obriga todos a escolher um critério. No fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir". (Benjamin, 1995: 155)

Para conhecer e analisar as experiências que os textos literários proporcionam às crianças no espaço das aulas de literatura, algumas escolhas foram feitas. Ao escolher o referencial teórico-metodológico, oriento meu olhar no campo da pesquisa.

O primeiro movimento, olhar, está orientado pelas escolhas que fazemos ao 'arrumarmos as malas'. Dessa forma, o objeto da pesquisa (no caso das ciências sociais um sujeito) é sempre observado de determinado lugar, em que estão envolvidos a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica. (KRAMER et al., 2008, p. 87)

A relação entre a atividade de pesquisa e a estada para o estrangeiro é uma metáfora usada também por Marília Amorim (2004) quando compara a atividade com “*uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo*” (ibid., p.26). Entretanto, a diferença entre a pesquisa e a viagem é que, num primeiro momento, o pesquisador é o hóspede que é recebido pelo outro, mas também pretende ser aquele que acolhe e recebe o estranho. O trabalho de pesquisa, assim, é uma entrada no país do *outro*, o interlocutor do pesquisador, aquele com quem este se encontra “para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (id.ibid.).

Nas ciências humanas, essa questão da alteridade ganha especificidade, uma vez que a relação então estabelecida entre o pesquisador e seu interlocutor é de “uma diferença no interior de uma identidade” (AMORIM. 2004, p. 28), sem o seu reconhecimento não existe objeto de pesquisa. É em torno do eixo da alteridade que se constrói o objeto de pesquisa e onde é possível produzir conhecimento. Desse modo, alteridade não é o simples reconhecimento da diferença, mas um interrogar sobre ela, um distanciamento.

Para Amorim (ibid., p. 198), “a alteridade do objeto torna-se interlocução e funda assim a especificidade do discurso das ciências humanas”.

Neste trabalho de pesquisa, o outro ganha contornos ainda mais delicados, pois são as crianças os sujeitos deste trabalho. Ainda que legalmente, como visto no capítulo anterior, podem-se observar mudanças em relação às crianças no que diz respeito aos seus direitos; ao mesmo tempo, elas são o grupo etário mais marcado pela pobreza e sujeitas a diferentes formas de opressão e ainda são vistas como alguém que não pensa ou age adequadamente, incompleta e que precisa ser educada e moralizada. A um adulto com um comportamento “inadequado”, diz-se que ele está sendo “infantil”.

A infância carrega junto com ela a idéia de algo menor. “As palavras ligadas à infância iriam subsidiar para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total.” (Ariès, 1981, p. 42). Assim, antes de entrar mais a fundo nas questões metodológicas deste trabalho, procuro trazer para este texto algumas idéias a respeito das crianças e das infâncias que procuro “guardar” ao olhar para elas naquilo que são, e não no que virão a ser.

Para ilustrar meu dizer, trago um fragmento do conto: *Menino a bico de pena*, de Clarice Lispector: “Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em quem acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro.” (LISPECTOR, 1987, p. 142)

Não é mesmo simples olhar a criança em sua singularidade. Alguém com capacidade de construir sua narrativa do mundo, ressignificando-o. Alguém que exprime a cultura da sociedade em que está inserido de uma forma distinta dos adultos e por isso também produtora de cultura.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), tomar a criança como uma referência e objeto de estudo não é algo novo, porém a análise da infância *em si mesma*, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional, é muito recente. Nessa perspectiva, as crianças são consideradas sujeitos de direitos e produtoras de cultura, cultura que não nasce no universo simbólico exclusivo da infância, mas que é permeável ao contexto social e reflete sobre esse social. Desse modo, a

interpretação das culturas infantis não pode ser realizada “no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (ibid., p. 22). Para Sarmiento e Pinto, o olhar das crianças pode revelar fenômenos sociais que muitas vezes o olhar adulto deixa obscurecer.

O que é específico desse campo de estudos é o foco que se coloca nas crianças para o estudo da realidade da infância ou das infâncias, já que as infâncias são diferentes entre si. Essa especificidade traz conseqüências para a metodologia adotada, que deve, além de levar em conta a infância como categoria social a partir de onde se estabelecem as conexões com os diferentes contextos e campos de ação, ter como meta a recolha da voz das crianças. Como princípio metodológico, alertam aqueles autores, o pesquisador adulto deve estar atento para não colher apenas o que seu olhar enxerga. A proposta é não projetar o seu próprio olhar sobre as crianças e acabar por ver e ouvir *seus próprios preconceitos e representações*. A idéia é que a criança seja vista como *um Outro* capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade.

Vamos retomar a metáfora entre o trabalho de pesquisa e a viagem, desse encontro com *um Outro* que nos acolhe, mas que também é por nós acolhido. Aquele com quem vamos nos encontrar “para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2001, p. 26).

Conforme visto, é em torno do eixo da alteridade que se constrói o objeto de pesquisa e se produz conhecimento, mas assumir a diferença não basta, é preciso interrogar sobre ela.

A precisão e a profundidade nas ciências humanas. O limite da precisão nas ciências humanas é a identidade ($a=a$). Nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituição de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio, etc.) (BAKHTIN 2006 p. 409).

Superar a alteridade sem assumi-la. Sustentar a diferença, deixar que as diferenças se afirmem e dialoguem: “No processo de comunicação dialógica

com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro eu)” (BAKHTIN, 2006, p. 381).

Por meio da comunicação dialógica ou polifônica é possível que as diferenças se afirmem, convivam e dialoguem em pé de igualdade. Entretanto, o dialogismo “não nada em águas calmas”. Esse é um lugar de tensão, pois os discursos podem ser produzidos de diferentes lugares sociais e estes não são, necessariamente, simétricos. É dessa forma que o problema do dialogismo se impõe nos textos das ciências humanas, pois o sentido de um texto só pode ser produzido no encontro, na relação entre dois sujeitos.

Encontro com as crianças, sujeitos dessa pesquisa, numa sala de aula, este espaço que me é tão familiar, já que sou professora há mais de 20 anos e como professora tenho que assumir alguns papéis, como o de olhar para o grupo como a responsável por ele nos diferentes processos de aprendizagens que acontecem neste espaço. Como professora também preciso construir essa escuta da alteridade e traduzi-la, porém a pesquisa me faz mudar de lugar e, apesar de não retirar a minha bagagem de professora que é como um filtro que carrego no olhar, a relação de alteridade é outra, é de um outro lugar que escuto.

Ao pretender, como pesquisadora, escutar as crianças e procurar entendê-las a partir do seu ponto de vista, preciso aguçar os sentidos de ver e ouvir. Estar no campo é também aprender a disciplinar os sentidos tendo por base tanto a sensibilidade como a disciplina; “reeducar o olho, escutar os ditos e não ditos, valorizar a narrativa, entender a história” (KRAMER et al., 2008, p. 86). O olhar que observa o sujeito da pesquisa o observa sempre de um determinado lugar, e nele estão presentes tanto a subjetividade do pesquisador como as escolhas teóricas que faz. Essas lentes colocadas no olhar, de certa forma, dão novos contornos ao sujeito da pesquisa. Por isso a importância de definir o meu lugar na pesquisa, o lugar de onde olho, as lentes que escolhi para disciplinar o meu olhar.

Assim, me defronto com as escolhas que fiz para este trabalho; fazer pesquisa *com* e não *sobre* as crianças. Corsaro (2005) argumenta que fazer pesquisa etnográfica com crianças envolve muitos desafios. A etnografia exige que o pesquisador entre e seja aceito na vida daqueles que estudam e dela

participem. Não pretendia fazer um trabalho de pesquisa etnográfica, mas algumas contribuições trazidas por este modelo foram fundamentais para a minha entrada no campo.

Para Dauster (2003), a etnografia não é uma técnica, mas uma opção teórica e metodológica que aponta para a possibilidade de focalizar o outro, suas organizações próprias, localizando diferenças e especificidades, ultrapassando estereótipos, lidando com o contraste entre o um e o múltiplo, entre o eu e o outro (KRAMER 2008, p. 168).

Por entender que as crianças têm suas próprias culturas¹⁴ e por querer participar e documentar essas culturas, Corsaro (2005) defende a idéia de entrar no cotidiano das crianças, ser uma delas o tanto quanto se possa. Para isso, entende que tomar parte desse universo das crianças é necessário *não agir como um adulto típico*.

No primeiro dia em que fui à escola para observar a turma, as crianças estavam numa atividade na biblioteca. Não fui apresentada ao grupo, apenas entrei na biblioteca e tentei me aproximar de um grupo que estava escolhendo livros para ler. Esta era uma atividade planejada pela biblioteca e a equipe de professores de literatura. As crianças do primeiro ano iriam à biblioteca para conhecer o acervo, combinar as regras sobre empréstimos de livros e outras regras para o uso da biblioteca. Por ser professora da instituição, me via quase que na obrigação de ajudar a controlar o grupo, dar limites, observar qual criança não participava da atividade, *mas eu não queria agir como um adulto típico* e, assim, fiquei durante toda a atividade muito sem graça diante das professoras, muito sem graça diante das crianças, que começaram a se dar conta que podiam fazer *várias travessuras* diante dos meus olhos que eu não *fazia nada*. *Ela é adulta, mas não faz nada*. Essa foi a frase que ouvi uma criança dizer a outra a meu respeito quando um menino mostrava a outro menino que estava ao meu lado um livro do Ziraldo¹⁵ onde apareciam várias bundas.

¹⁴Para Corsaro, as crianças não incorporam passivamente os valores de uma cultura; elas operam transformações na cultura, gerando juízos, interpretações e condutas próprias.

¹⁵ O livro em questão é o **Dodó**, da Coleção Corpim.

Não ser um adulto típico não significa ser como as crianças, mas sim interagir com elas de forma diferente do que normalmente interagem os adultos, intervindo ou controlando (CORSARO, 2005). O meu olhar sobre elas não é ingênuo, assim como também os olhares delas sobre mim não o são. As crianças também têm seus pressupostos do que é ser um adulto e qual deve ser a sua atuação num grupo de crianças.

Sarmiento e Pinto (2007) ressaltam que, independentemente das metodologias que escolhermos, para *recolher e interpretar a voz das crianças*, sejam os estudos etnográficos, a observação participante, as entrevistas, entre outras, um princípio metodológico central deve orientar o trabalho do pesquisador, a *reflexividade investigativa* (ibid., p. 26). Esse princípio consiste em *um descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância*, isto é, como pesquisador é preciso estar atento para não projetar o seu olhar sobre a criança, vendo apenas o que é o reflexo das suas representações. É preciso se colocar no ponto de vista da criança, ver o mundo com os olhos da criança. Desdobrar o olhar. Esse desdobramento de olhar é considerado por Bakhtin (2006) quando ele trata do conceito de exotopia, definido como o *desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior*. O trabalho do pesquisador é tentar captar esse olhar, se colocar do ponto de vista do outro para depois, do seu lugar exterior, configurar o que ele vê do que o outro vê. É esse excedente de visão que para Bakhtin permite que se veja do outro algo que ele não pode ver.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Nas aulas de literatura, além dos textos literários lidos pela professora, há também os textos que a professora e as crianças produzem, e é a relação discursiva entre esses textos que pretendo compreender e analisar, ou seja, os textos literários que são vividos como experiência e produzem outros textos, no fluxo da corrente da comunicação verbal (Bakhtin, 1992).

Para o autor (id., 2006), o estudo de um texto passa necessariamente pela compreensão e esta é, em certa medida, sempre dialógica já que existem *duas consciências, dois sujeitos*. O texto aqui é entendido como um conjunto de signos e, sendo assim, todas as produções das crianças, seus desenhos, suas falas, são lidas como um texto. Tomo, então, como ponto de partida neste estudo o texto, que tem sempre um sujeito que o produz e, mais ainda, produz de um lugar, *com sua peculiar responsabilidade autoral* (BAKHTIN, 2006 p. 308). É do lugar que ocupa, e só deste lugar, que o sujeito/autor do texto pode produzir o que produziu.

O texto aqui é entendido como enunciado e, para Bakhtin, são dois os elementos que o determinam como um enunciado: a sua intenção e a realização dessa intenção. Nesse sentido, o texto como um enunciado é único, singular, e é na singularidade que está o seu tema. O tema de uma enunciação é sempre diferente, ele nunca se repete. As palavras podem ser as mesmas, a significação (o sistema de linguagem) pode ser a mesma, mas o tema é sempre novo, pois é expressão de uma situação histórica concreta.

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN, 2004, p.128-129).

É no acontecimento singular do texto que se encontra o seu tema, e só na compreensão dialógica que é possível apreendê-lo. É nesse diálogo que o texto da pesquisa vai sendo produzido, e é a exterioridade que cria a

possibilidade do diálogo. A exterioridade que permite o diálogo é um processo em que, ao renunciar o excedente de visão, o exploramos. É essa renúncia do excedente que permite a não finalização. A posição de exterioridade, que não é a palavra final, permite uma compreensão criadora, pois um outro texto será produzido, um texto também inacabado e que deverá gerar outros textos e assim sucessivamente.

2.1 - ENTRANDO NO CAMPO

De março a setembro de 2010, estive com uma turma de primeiro ano durante as aulas de literatura, que aconteciam sempre às quartas-feiras, entre 7:00 e 8:30. Procurava chegar pontualmente às 7:00, esperar na fila e entrar junto com o grupo na sala de literatura. Comecei a freqüentar as aulas e registrá-las em meu caderno de campo no dia 23 de março. Não é fácil colocar em prática o que lemos na teoria. Retomando Benjamin (2005), *no fundo, obviamente, a garantia única do julgamento correto é ter escolhido uma posição antes de vir.*

Só fui apresentada ao grupo na aula seguinte (30/03/2010), que já aconteceu na sala de literatura. A professora me apresentou como a *tia* que estaria ali para acompanhar as aulas. Eu estava sentada no chão, no meio deles. Disse o meu nome e que estava ali porque gostaria de escutar com eles as histórias que a professora contava nas aulas de literatura. Nenhuma criança falou nada, e logo a professora começou a falar sobre a história que iriam escutar. Estava ali para conhecer as experiências que os textos literários proporcionavam às crianças, mas não queria apenas observá-las durante as aulas e anotar o que diziam para a professora a respeito das histórias que escutavam, queria *entrar em empatia com elas, ser uma delas o tanto quanto se possa e não agir como um adulto típico*, mas se eu era a tia que estaria ali para acompanhar as aulas, por que não fazia nada quando as crianças faziam alguma coisa que eles julgavam que, como adulta, eu deveria agir diferente do que agia?

Não foi fácil abrir mão das minhas concepções de como uma adulto/professora deve agir com um grupo de crianças, da mesma forma que

não o foi para as crianças. Esse conflito, acho que andei com ele durante toda a pesquisa, e acredito que as crianças da turma também. Quem é essa que vem sempre nas nossas aulas de literatura, senta conosco na roda e nos nossos grupos de trabalho? Ela também não é *tia*? Por que ela nunca chama a nossa atenção quando a gente conversa na rodinha? “Assim sendo, a sobrevivência destas perplexidades ao longo da pesquisa tem o valor metodológico de mostrar a incompletude do processo de definição do papel da investigadora e do modo como, do ponto de vista das crianças, nele atravessam pressupostos adultocêntricos” (FERREIRA, 2008, p.158).

Essas perplexidades, essas diferenças incontornáveis que existem entre mim e as crianças e que não deixaram de existir durante este trabalho, provocaram constantes mudanças no modo como eu me colocava enquanto pesquisadora, no modo como eu ia registrando os nossos encontros. Assim, procurava orientar o meu olhar no campo, esse lugar onde era *hóspede e anfitriã* ao mesmo tempo, lembrando o que levava em minha bagagem. Só poderia ouvir o que as crianças tinham a dizer, seja através das histórias que me contavam, dos desenhos que faziam, das críticas, se suspendesse o meu olhar e meu entendimento de adulto/professora para, dentro do possível, compreender¹⁶ as possíveis experiências que as histórias lhes proporcionam.

Depois de receber autorização da instituição e da professora de literatura do primeiro ano para fazer a pesquisa, faltava obter o consentimento das crianças, pois achei que do modo como me apresentei não dei espaço para que elas se pronunciassem a respeito da minha presença na turma. Ao voltar para casa, fiquei pensando no que disse às crianças. O fato de estar ali para querer escutar as histórias que a professora contava para elas não explicava em nada o meu trabalho. Além disso, por já ter sido apresentada pela

¹⁶ Para Bakhtin, a compreensão é uma contra-palavra. “O ouvinte deve não só decodificar o enunciado como ainda captar o que está sendo dito, relacioná-lo com o seu próprio complexo de interesses e pressupostos, imaginar como o enunciado responde a enunciados futuros e a que tipo de resposta ele convida, avaliá-lo e intuir como as terceiras partes potenciais o entenderiam. Sobretudo, o ouvinte deve passar por um complexo processo de preparação de uma resposta ao enunciado.” (MORSON e EMERSON. **Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 144)

professora como a *tia* que estaria ali para acompanhar as aulas, o que restava ao grupo se não me deixar ficar? E que outra possibilidade dei a elas, na minha fala, a não ser concordar com a minha presença ali?

Ferreira (2010) ao discutir o consentimento informado em pesquisa com crianças, levanta algumas questões a respeito dessa prática, entre elas a dificuldade do pesquisador em explicar a pesquisa às crianças de pouca idade. No entanto, argumenta que, em relação a este ponto, o mesmo pode acontecer quando se pesquisa com os adultos, já que uns podem entender parte da informação que lhe foi prestada, outros reelaborarem interpretações acerca da pesquisa, atribuindo-lhe diferentes sentidos. Em relação a ouvir a “voz” da criança sobre a recusa ou o aceite em participar da pesquisa, argumenta que um “sim” ou um “não” podem ter muitos sentidos que só serão apreendidos no contexto da relação e das circunstâncias particulares em que ocorrem.

Por todas estas razões, nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência. (FERREIRA, 2010, p.164).

Durante esta pesquisa, tentei ouvir as recusas e os assentimentos das crianças. Algumas vezes, elas se mostraram interessadas no meu trabalho me convidando para trabalhar nos pequenos grupos ou pedindo que eu lesse para elas o que escrevia no meu caderno de campo ou mesmo sugerindo títulos para o meu *livro* ou, quem sabe, tentavam entender o porquê da minha presença ali.

- É sobre o que mesmo esse *livro* que você está fazendo?
- Escrevo o que vocês falam sobre as histórias que a professora conta.
- O seu *livro* tem um título?
- Ainda não.
- Você pode colocar: *As crianças da turma 103*.
- Não!!!! *Coloca: As histórias da gente que cabem num livro*.

(Caderno de Campo 02/06/2010)

Uma outra questão que cabe aqui ser discutida diz respeito ao fato de se omitir ou não os nomes das crianças que participaram desta pesquisa. Kramer (2002), ao discutir a questão da autoria e autorização nas pesquisas com crianças, pergunta se a criança é sujeito da pesquisa quando nas transcrições dos seus relatos seus nomes são omitidos e assim a autoria, embora, no referencial-teórico que oriente essas pesquisas, a criança seja vista como sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Não é fácil encontrar uma resposta para essa pergunta. Omitimos os nomes porque são crianças e precisam ser protegidas, mas, ao não nomeá-las, retiramos a sua autoria. Como juntar autoria e proteção em se tratando de crianças tão pequenas? No fato de saberem que registro suas falas está embutida a idéia de que essas falas serão nomeadas? Como abordar esse assunto com as crianças? Será que, em relação à omissão ou não dos nomes, deveria agir da mesma forma como agi em relação a minha permissão para a pesquisa? Também neste caso, um assentimento seria mais produtivo do que um consentimento informado?

Durante o tempo em que estive com a turma, e agora quando escrevo o texto desta pesquisa, tais questões ainda estão pouco definidas. Cabe a mim decidir se coloco um nome fictício ou o próprio nome das crianças da turma, se não toquei neste assunto com elas? Mesmo entendendo que isto não traria nenhum mal estar para as crianças, estaria sendo ética com o grupo com o qual convivi durante quase seis meses?

Por identificar a instituição na qual estava pesquisando e por não ter tocado claramente nesta questão da identificação com o grupo, mesmo trabalhando com a possibilidade de que o aceite das crianças possa ter se dado na medida em elas pediam para ler seus nomes escritos em meu caderno¹⁷, optei por não identificá-las e dar-lhes nomes fictícios.

¹⁷ As crianças sabiam que eu anotava suas falas sobre as histórias. Tanto as que aconteciam no momento da roda, com a presença da professora, quanto as que aconteciam nos pequenos grupos, quando a conversa era só entre as crianças. Algumas, que já reconheciam o próprio nome, me pediam para ler o que eu havia anotado sobre o que elas haviam dito. Mas isso significava que elas estavam autorizando sua identificação no texto da pesquisa, neste *livro*, com elas mesmas passaram a chamar o meu caderno de campo? Que outras questões aí se revelam quando, neste contexto atual, todos querem ser vistos? Isso é entendido como autoria

A opção por fazer esta pesquisa no Colégio Pedro II foi motivada por ser uma instituição pública que contempla, no primeiro segmento do ensino fundamental, um espaço para a literatura em sua grade curricular, conforme relatado no primeiro capítulo deste trabalho, e pelo fato de as turmas serem heterogêneas, uma vez que a entrada no primeiro ano de todas as unidades se dá por sorteio público. É importante destacar que as infâncias são muito desiguais no Colégio. São muitos e diferentes os “mundos” onde habitam as crianças de uma escola pública como o Colégio Pedro II. As crianças possuem um repertório cultural bastante diferente entre si, com muitas e variadas experiências de vida e também de escola. A grande maioria frequentou alguma escola de educação infantil ou mesmo o primeiro ano em outra escola, porque, para concorrer a uma vaga no Colégio, as crianças devem completar seis anos até o primeiro dia de março ou sete anos até o dia 31 de março. Assim, as que completam 7 anos até março, geralmente já estão alfabetizadas, mas como só podem, por força do edital do sorteio, serem inscritas para o primeiro ano, os pais das crianças sorteadas preferem que elas refaçam o primeiro ano a perder a vaga, mas o Colégio Pedro II é o novo colégio para todos.

Nessa turma de primeiro ano, algumas crianças já estavam alfabetizadas e outras sabiam apenas escrever o nome, algumas moravam em comunidades próximas à escola, outras em bairros mais distantes e até em outro município. A maioria tinha irmãos, e as ocupações dos pais era bastante diversa (profissionais liberais, motoristas de ônibus, de táxi, comerciantes, operários da construção civil).

É importante destacar que a observação das aulas acontece em um momento específico e esta análise é delimitada por este tempo. Se, por um lado, existe o tempo em que acontece a inserção no campo e que delimita a análise, por outro lado, como nos diz Benjamin, presente, passado e futuro se entrecruzam. Ao tornar-se parte da história, esta narrativa se amplia.

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que

ou exposição? O que elas estão, de fato, me dizendo quando pedem para que eu anote seus nomes em meu caderno ou que faça fotos da turma?

cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está a nossa espera. (BENJAMIM, 1985, p. 223)

2.2 - O ESPAÇO FÍSICO E A ROTINA DAS AULAS

As crianças do primeiro segmento do Colégio têm trinta tempos semanais de aulas, seis tempos por dia. Em vinte e dois tempos, estão com a professora de núcleo comum e, nos outros oito, elas têm aulas de música, artes, literatura e educação física com professores específicos. Portanto, as aulas de literatura acontecem em dois tempos semanais e num espaço específico.

A sala de literatura é bem grande. Como pode ser observado na fotografia abaixo, na primeira metade da sala estão as mesas, sempre dispostas em grupos para a realização das atividades. Na outra metade há uma mesa para a professora, localizada ao lado direito na foto, e do outro lado, mais ao fundo da sala, há uma pequena estante com alguns livros de literatura. Entre a mesa e a estante há um espaço vazio onde as crianças sentam em roda para ouvir as histórias. No fundo da sala há uma bancada grande, com uma pia. Murais para a exposição dos trabalhos cobrem as paredes da sala.



Figura 1- Sala de literatura

No primeiro momento da aula, as crianças sentavam em roda, no chão e a professora numa cadeira. A aula começava sempre com uma história ligada ao conteúdo trabalhado durante aquele período¹⁸. A professora começava lendo o título da história e os nomes do escritor e do ilustrador. As crianças faziam antecipações, e outras histórias podiam ser iniciadas neste momento. O título tanto podia causar expectativas positivas quanto negativas, ou remeter a outras histórias que eles já haviam escutado. Um autor ou ilustrador podia ser conhecido pelas crianças que lembravam as histórias já lidas do mesmo autor ou era a professora quem rememorava outras histórias que eles conheciam do mesmo escritor e/ou do ilustrador.

A intervenção das crianças durante a leitura das histórias era bastante frequente. Elas dialogavam o tempo todo com o texto, procurando um sentido naquilo que escutavam. Em suas réplicas elas antecipavam situações, criavam hipóteses, rememoravam outras histórias já conhecidas. Muitas vezes a professora parava de contar a história para fazer uma pergunta sobre o enredo, sobre o significado de alguma palavra que ela supunha que as crianças não conhecessem, como também para chamar atenção para alguns fonemas representados pelas mesmas letras. Terminada a história, as crianças conversavam sobre o texto, coordenadas pela professora.

No segundo momento, a professora orientava para o trabalho que sempre era feito em pequenos grupos (geralmente ficavam entre quatro e cinco crianças em um grupo). Eram propostas dirigidas nas quais as crianças usavam algum material, como massinha, giz de cera, canetinhas, papéis picados, cola, fantoches. Nesse momento, apesar da obrigatoriedade da tarefa, mas por estarem em grupo e sem a presença do adulto, elas conversavam bastante entre si, tanto sobre a história lida pela professora como sobre as muitas histórias que escutavam no dia a dia. Vamos a elas.

¹⁸ O planejamento das aulas, de acordo com a coordenadora de literatura, é feito pela equipe de literatura (coordenadora e professoras). São quatro tempos semanais dedicados para a atividade. O planejamento tem como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio. Os livros são selecionados do ponto de vista estético, tanto no que diz respeito às ilustrações como ao texto. Durante o período em que estive com a turma foram trabalhados livros de autoria (Livros do Ziraldo), textos de tradição oral, tanto narrativos quanto poéticos (as cantigas de roda) e outros livros considerados adequados à faixa etária.

Capítulo 3 - Era uma vez... “As histórias da gente que cabem num livro”

“Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela.” (BENJAMIN 1984 p.55)

Este capítulo tem por objetivo analisar os eventos registrados a partir das observações feitas com a turma do primeiro ano, durante o período de março a setembro de 2010. Tanto o primeiro momento, quando as crianças estão reunidas para ouvir a história e existe a mediação da professora, quanto o segundo, quando estão nos pequenos grupos e realizam a proposta feita pela professora, foram contemplados nessa análise.

Tendo como princípio que é em torno da alteridade que se organiza a produção de conhecimento, ao analisar os eventos, uma outra relação de alteridade teve de ser construída. “Não há escrita criadora sem alteridade entre autor e locutor. Trata-se da distinção fundamental entre aquele que escreve e aquele que está escrito” (AMORIM, 2004, p. 18). Faz-se necessário tomar distância para compreender o que foi escrito, e não cair na armadilha que afirma tanto a transparência do objeto como a transparência do sujeito. Toma-se como princípio que o conhecimento produzido é uma questão de voz: “O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante” (ibid., p. 19) e silêncio, na voz que é silenciada, no apagamento da pessoa do autor já que a “alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo” (ibid., p. 19). Pela voz ou pelo silêncio, o que se pretende é a produção de sentido. Voz e silêncio são, ao mesmo tempo, limite e horizonte, “pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável” (ibid., p.19).

Desse modo fui tentando compreender as experiências que os textos literários lidos nas aulas de literatura proporcionavam às crianças. Nesses eventos, pude observar emergindo do micro, o macro e vice-versa pois, “embora inspiradas no mundo adulto, elas [as crianças] estão ativas e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a resignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos” (FERREIRA. 2008 p. 146). Nas reproduções interpretativas (CORSARO, 1997) que fazem do

mundo, elas participam deste mundo marcando suas diferenças. A partir das histórias que escutam, narram suas histórias e trazem os valores da classe social a qual pertencem, da escola que freqüentam, de ser menino ou menina. Nas suas interações elas revelam e administram essas diferenças, construindo relações de poder, resistindo, experimentando diferentes posições nos grupos. Leitura do texto que leva à leitura do mundo, leitura do mundo que leva à leitura do texto. No dizer de Larrosa (2010):

Por isso, o aprender pela leitura não é a transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum (p. 143).

3.1 “Eu uso mesmo um ursinho que eu aperto para dormir” – O outro que não se reduz à minha medida¹⁹

A professora conta a história “Seu soninho, cadê você?”²⁰ Nessa história, um jacaré que não consegue dormir acha que o Seu Soninho se esqueceu dele e sai a sua procura aos berros pela floresta, atrapalhando os outros animais que queriam dormir. Por fim, os animais da floresta cantam uma canção de ninar para adormecer o jacaré que, ao dormir, ronca tão alto que não deixa os outros animais dormirem.

Depois que a professora termina de contar a história, o Bruno e o Manuel começam a cair em cima das crianças, como se estivessem querendo dormir. A professora pergunta quem conhece uma cantiga de ninar, e a Laura começa a cantar “nana neném”. O Felipe canta outra versão dessa música e diz que a mãe dele canta assim. A professora pergunta quem conhece a música do “boi da cara preta” e convida a turma para cantar com ela. O Manuel e o Bruno agora roncam como se a música os fizesse adormecer profundamente. Outras crianças também começam a roncar. Então, a professora chama a atenção para a proposta de atividade que será feita em pequenos grupos.

Professora: O que a gente usa quando vai dormir que ajuda...

¹⁹ Tomei essa frase emprestada de Larrosa: “O outro, enquanto outro, é algo que não posso reduzir à minha medida.” (2007 p.134)

²⁰ “Seu Soninho, cada você?” Virginie Guérin. Companhia das Letrinhas. 2008

Manuel: Um ursinho!
 Professora: O que a gente usa quando vai dormir que ajuda o sono da gente?
 Ana: Minha cama!
 Felipe: Meu “nhem, nhem”!
 Carla: Minha almofadinha...
 Pedro: Um travesseiro?
 Professora: É! Um travesseiro! Eu trouxe um travesseiro para vocês enfeitarem como quiserem.
 Ana: Eu não uso travesseiro, eu uso a cama mesmo.
 Manuel: Eu uso mesmo o meu ursinho que eu aperto para dormir.

(Caderno de campo 30/03/2010)

Nesse evento é interessante observar como as crianças produzem o que Benjamin aponta como semelhança. A partir da história contada, entram na brincadeira iniciada por Manuel e Bruno, tornando-se elas mesmas o jacaré. Segundo o autor, o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças e “não há nenhuma das suas funções superiores que não seja determinada, de forma decisiva, pela faculdade mimética.” (BENJAMIN, 1992, p. 59). É na brincadeira infantil que a faculdade mimética pode ser observada; difere-se da imitação porque não é propriamente uma réplica, mas uma forma de reelaboração.

Para avaliar o significado do comportamento mimético, afirma que o sentido contemporâneo do conceito de semelhança não basta. Traz a astrologia como um exemplo para se compreender o conceito de uma semelhança não física (extra-sensível) e acrescenta outra particularidade na esfera do semelhante, que é a rapidez com que ela se revela, num relampejar. Retomando a idéia de que a inteligência mimética desapareceu de certos campos para ressurgir em outros, traz a linguagem como *um* “cânone que ajuda a tornar mais claro o conceito de semelhança não física.”(ibid., p. 67). Na leitura também está presente essa semelhança não física e, por isso, a ela se confere um duplo sentido: profano e mágico. São esses dois componentes que permitem ao astrólogo ler o destino a partir da posição dos astros no céu.

... abre-se nesta camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra leitura em sua significação profana e mágica. O colegial lê o abecedário, e o astrólogo o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no

segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro e o destino. (BENJAMIN 1985 p.112)

A possibilidade da leitura no seu significado profano e mágico ainda não desapareceu de todo. A capacidade mimética do homem antigo perpetua-se no homem moderno através da linguagem. A escrita, junto com a linguagem oral, guarda também as semelhanças não físicas, as correspondências não físicas. Para Benjamin, esta dimensão mágica da linguagem e da escrita se desenvolveu junto com a semiótica e só pode surgir pelo suporte da semiótica. “Assim, o contexto significativo das palavras ou frases é o suporte em que a semelhança surge em primeiro lugar, rápida como um relâmpago.” (ibid, p. 68). Essa semelhança está presente em toda leitura:

“mesmo a leitura profana, para ser compreensível partilha com a leitura mágica a característica de ter que submeter-se a um tempo necessário, ou antes, a um momento crítico que o leitor por nenhum preço pode esquecer se não quiser sair de mãos vazias.”(BENJAMIN 1995p.113)

É precioso tempo para observar um texto e o que a leitura revela. Na brincadeira de recontar a história por eles mesmos, as crianças produzem as semelhanças, e ora podem ser aqueles que ajudam o jacaré a dormir como também o jacaré que ronca e não deixa os outros bichos dormirem. Nesse movimento de experimentar um outro, as crianças vivem a história por inteiro: “A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-no com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura” (BENJAMIM 1984 p. 78). É essa possibilidade de impregnar-se pela leitura que as crianças agarram imediatamente assim que a professora termina de contar a história. Como afirma Corsino (MEC 2010) “Muito se aprende com tudo isso, mas essa aprendizagem é dificilmente controlada ou medida.”

Num segundo momento deste evento temos as respostas das crianças ao enunciado da professora: “O que a gente usa para dormir, que ajuda?” Como em todo enunciado, neste existe um conteúdo explícito e um conteúdo

presumido. No ensaio de Bakhtin-Volochinov de 1926, *O discurso na vida e o discurso na arte*, no qual analisam os aspectos dos enunciados na *fala da vida*, os autores dão um valor especial ao presumido que definem como “o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes.” (p. 5) *As palavras estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas*; no dito da professora está embutido um não dito. É neste sentido que um enunciado concreto como um todo compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida e pode ser comparado a um entimema²¹ de um tipo especial em que o que se presume é o social e o objetivo. Apenas o que é comum, *os pontos em que estamos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado*. O que dá sentido à enunciação é de natureza social. O que se presume não é de natureza individual e sim, social. “O que eu conheço, vejo, amo, não pode ser presumido. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado” (Bakhtin-Volochinov, 1926, p. 5).

O presumido tanto pode estar restrito ao cenário da enunciação como também alargar suas fronteiras no tempo e no espaço, como o pertencimento a uma família, o exercício de uma mesma profissão, o pertencimento a um mesmo grupo social e a mesma época. Neste caso, quando o horizonte presumido é ampliado, “o enunciado pode agir apenas se sustentando em fatores constantes e estáveis da vida em avaliações sociais substantivas e fundamentais” (ibid., p. 6),

O presumido precisa ser conhecido para que o sentido do enunciado fique claro. No enunciado de Pedro, “Um travesseiro?” pode estar presumido que na escola, quando a professora pergunta, geralmente já sabe a resposta. Na sua entoação parece que Pedro não está convicto da sua resposta. A entoação representa, antes de tudo, uma avaliação da situação e do auditório (Volochinov 1930). Para Bakhtin é a distância, o que ele chama de exotopia, que favorece a compreensão do sentido. Pedro, ao se distanciar do seu contexto e entrar no contexto do adulto/professor, pode compreender o sentido

²¹ Em lógica, um entimema é um silogismo em que uma das premissas é presumida: “Todo cavalo tem quatro patas, um cavalo é quadrúpede”.

do segundo enunciado da professora que respondia ao enunciado do Manuel: “Um ursinho!”

“É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas.” (BAKHTIN, 2006, p. 297) Manuel e Ana respondem ao enunciado da professora: “É! Um travesseiro!”, discordando. O jeito de procurar o “Seu Soninho” era apertando o ursinho ou “usando a cama mesmo”. Na enunciação da professora, forças centrípetas seguram o sentido, enquanto no enunciado da Ana e do Manuel atuam as forças centrífugas. Pode ser, sim, um travesseiro, mas também pode ser um ursinho ou uma cama mesmo. Existem outras possibilidades.

A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto ‘desacreditado’ e ‘contestado’ é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É nesse jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. A concepção do objeto pelo discurso é complicada pela ‘interação dialógica’ do objeto com os diversos momentos da sua conscientização e de seu desacreditamento sócio-verbal. (BAKHTIN, 1993, p. 86/87)

Pode-se observar a heteroglossia nas muitas vozes que as crianças trazem em seus enunciados, considerando heteroglossia esse conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes. Além disso, percebe-se esse jogo de claro e escuro onde o discurso penetra, dado pelas opiniões sociais e pela época em que elas vivem. Dentro desse conjunto heterogêneo de vozes atuam tanto as forças centrípetas como as centrífugas. No evento abaixo, as crianças conversavam na roda sobre a roupa do leão, personagem da história “O que é que tem o meu cabelo?”²², que a professora acabara de ler. Podemos observar as muitas possibilidades que as crianças apontam para a heteroglossia que resiste ao totalitário e permite a irredutibilidade do outro.

Professora: Pode botar roupa no leão?
Manuel: Pode. Por que é que não pode?

²² “O que é que tem o meu cabelo?” Satoshi Kitamura, Companhia da Letrinhas, 2008.

Felipe: Só pode botar roupa no cachorro.

Leo: Pode botar roupa no cachorro porque ele pode ficar em casa.

Felipe: É, e o leão é selvagem.

Manuel: Mas o leão é grande e o cachorro é pequeno e por isso pode ficar em casa.

Professora: Mas tem animal pequeno que não pode ficar em casa.

Laura: É! Mico é pequeno e não pode ficar em casa.

Professora: Só os animais domésticos podem ficar em casa: gato, cachorro, jabuti. O jabuti é terrestre.

Pedro: Terrestre! Extraterrestre?!

(Caderno de campo: 19/05/2010)

Animal usa roupa? Na conversa das crianças parece que tanto elementos da contemporaneidade como do imaginário entram na discussão. Elas trazem tanto os elementos do mundo contemporâneo, onde cachorro usa roupa²³, como o imaginário, onde mesmo um leão selvagem pode se vestir, por que não? “Recorde-se a máxima do aristotelismo medieval: não há compreensão possível para o homem sem imaginação” (LARROSA 2007 p.131). Para tornar mais claro esse jogo, o Leo argumenta que “Pode botar roupa no cachorro porque ele pode ficar em casa”. Só quem eu *levo para casa* eu posso *colocar roupa*. Não se veste um leão selvagem. Mas um outro dado é colocado em jogo, na casa cabe quem cabe nela, um leão é muito grande e pode não caber na casa do Manuel, talvez por isso não possa levá-lo para casa e vesti-lo como se faz com um cachorro. A professora coloca mais uma peça no jogo, a Laura não a descarta e acrescenta mais uma informação: “É! Mico é pequeno e não pode ficar em casa.” E nesse movimento da interminável cadeia de enunciações, lá vai o Pedro abrindo mais uma porta nessa história: “Extraterrestre?”.

Nesse mesmo dia, depois do momento da roda, as crianças se dirigiram para as mesas onde trabalharam em pequenos grupos. A proposta do trabalho era fazer uma carinha como a do leão do livro.

A professora dá uma folha de papel colorida para cada um. O Leo diz que a cor favorita dele é azul claro, da cor do mar, mas

²³ Agora, enquanto escrevo esse texto, lembro-me de quando eu era pequena e os cachorros de casa não usavam roupa e nem comiam ração. Isso é uma ideia nova, depois que começaram a surgir as Pets.

foi o Bruno quem pegou a folha azul. No centro da folha tem marcado um círculo que eles deverão recortar e, em volta, podem desenhar, “do jeito que quiserem”, a juba do leão.

O grupo de crianças em que me inseri brinca com o pedaço de papel que sobrou do corte. Ora vira uma boca de pato e o Manuel começa a cantar a música do “Pato”, ora vira uma asa que o Bruno tenta prender nas costas.

Agora eles voltam para o trabalho de enfeitar a “máscara” do leão.

- A gente tem que fazer o trabalho! – diz o Bruno.

- O meu leão está arrepiado! – diz o Manuel que resolve fazer a girafa no meio da juba já “que a girafa sempre aparece em todas as páginas da história.”

Agora eles pegam tirinhas de papel crepom para colocar “uma cabeleira” no leão.

O Bruno está enfeitando a máscara com “cabelos azuis” e depois diz que nunca viu uma pessoa de cabelo azul, só no desenho.

A Ana coloca várias tirinhas de papel crepom em volta da cabeça e diz – Agora eu sou o leão da história.

(Caderno de campo 19/05/2010)

“Agora, eu sou o leão da história!”. Com este enunciado, Ana anuncia ao grupo o seu novo lugar enunciativo. Ela entra em empatia com a personagem, podendo vivenciar seus atos, colocar cabelos azuis e ser o leão que vai ao salão mudar os cabelos. Repetir o vivido pela personagem, viver aquilo que a personagem viveu, mas de forma diferente, da sua forma.

Bakhtin (2006), ao estudar as relações autor e personagem na obra literária, denomina *empatia simpática* o movimento de aproximação com a personagem, mas sem fusão, “uma vez que essa fusão equivaleria à perda desse coeficiente de simpatia, de amor e, conseqüentemente, da forma que era criada por esse sentimento” (BAKHTIN, 2006, p. 75). A *empatia simpática* não se situa na categoria do *eu*, mas na categoria do *outro*.

Ao tomar para si o leão da história, é Ana quem o representa. A máscara exprime a personagem, mas quem cria essa expressão é Ana. Para Bakhtin, a arte possibilita vivenciar, em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de vida real, “comungar de dentro dela com outra vida em prol de sua significação vital” (ibid., p. 73). O enunciado de Ana marca uma pequena diferença em relação ao evento anterior. Ela verbaliza, anuncia que será o leão. Lá, no relâmpago da mimese, houve fusão entre as crianças e a

personagem, foi quase que imediato o gesto de deitar e roncar, sem palavras, apenas a expressão corporal. Aqui Ana, a partir da máscara, se viu com possibilidades de ser/representar/interpretar a personagem. A palavra anunciada realizou a separação entre ela e o leão. Em ambos os eventos, porém, está em jogo o reconhecer e produzir semelhança para compreender e ordenar o mundo, dando-lhe um sentido. A imitação ou a dramatização seriam atividades criadoras nas quais representação e expressão são indissociáveis.

Lendo e compartilhando leituras, pode-se observar o outro/personagem como alguém que não se reduz ao eu, pode-se viver a experiência de alteridade e ao mesmo tempo *comungar de dentro dela com outra vida em prol de sua significação*. Nas narrativas das crianças, ao compartilharem as histórias que a professora conta, ao entrarem em empatia com a personagem, podemos observar o imprevisível das leituras.

“Desautomatizar nossas percepções das coisas e de nós mesmos” (LARROSA, 2004 p.313). É nesse sentido que Larrosa vai delineando a experiência de leitura. Leitura que não se fecha em si mesma; leitura que sabe da possibilidade das palavras em dizer sempre mais além do que já dizem. A literatura que dá a *possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas*. Talvez, lendo e compartilhando as leituras, possamos observar o outro como alguém que não se reduz a mim, alguém irreduzível a mim porque é outro, não simplesmente uma outra pessoa, mas uma pessoa diferente, com outros valores e crenças. Alguém que pode fazer soar as palavras diferente de mim. Nas narrativas das crianças, ao compartilharem as histórias que a professora conta, ao entrarem em empatia com a personagem, pode-se ouvir soar a alteridade constitutiva das palavras e observar o imprevisível das leituras, com as sobras e na sua desordem, na brincadeira, onde as tiras de papel crepom viram os cabelos azuis do leão Ana.

As crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem

matérias de espécie muito diferente, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIN, 2000, p. 18-19)

3.2 - “Quando meu pai comprar uma casa, minha mãe vai comprar um dalmata pra mim” – O universo da infância: um universo em constante transformação

As crianças trazem o seu universo para a roda, e esse universo traz as marcas do tempo, da classe social, da cultura. Ao expressar uma opinião, relatar um fato, fazer escolhas, as crianças se diferem porque também diferem as suas histórias. Compartilhando as histórias, têm a possibilidade de ampliar seu horizonte social, não só com o que as histórias trazem, mas com o que elas repercutem depois de escutadas. Ao compartilhá-las, as crianças falam do seu universo permeado pelo tempo em que estão inseridas, pela cultura e a classe social à qual pertencem, como também refletem sobre esse universo reinterpretando-o.

Nesse evento, as crianças comentavam as ilustrações do livro “Linhas e Bolinhas”²⁴.

Professora: Quem tem bolinhas e tirinhas?

Laura: Os 101 dalmatas têm bolinhas.

Pedro: Quando meu pai comprar uma casa, minha mãe vai comprar um dalmata pra mim.

Laura: A cobra está parecendo um jogo.

Professora: Quem lembra de um peixe famoso que tem linhas?

Felipe: O peixe-palhaço!

Laura: O Nemo!

Professora: Por que a lagarta está pequena perto da zebra?

Pedro: Por que a lagarta não come.

Professora: Quem sabe o tamanho da lagarta?

Carla: 5cm

João: 1m

Professora: O ilustrador poderia colocar a lagarta grande e a zebra pequena? Não, não é!

Pedro: Não, porque senão ia ficar ao contrário.

(Caderno de Campo 28/04/2010)

A história escutada traz outra história para o Pedro, a sua história. Ele quer um cachorro dalmata, mas, para isso, precisa ter uma casa. Do ponto de

²⁴ “Linha e Bolinhas”, Emile Jadoul. Companhia da Letrinhas, 2009.

vista do Pedro, seu pai é quem pode comprar a casa e sua mãe será quem provavelmente atenderá ao seu pedido: ter um cachorro dálmata. “O centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2004, p. 121).

Quem não come não cresce e provavelmente foi o que aconteceu com a lagarta. Para o Pedro, o que explica o fato de uns crescerem e outros não, é o fato de comer ou não comer. É com os seus valores trazidos pelo seu tempo, história e cultura que ele compreende a ilustração. Se a lagarta comesse ela seria tão grande como a zebra? Talvez. Se o ilustrador a desenhasse grande não poderia *porque senão ia ficar ao contrário*, e Pedro segue buscando formas de entender o mundo.

Por sua natureza dialógica, originado de palavras alheias, o enunciado da compreensão/expressão apresenta-se como uma arena onde lutam valores sociais de orientação contraditória. Os sistemas ideológicos se organizam em discurso por meio de uma infinidade de signos, formados em esferas sociais de conhecimentos de diferentes naturezas e amplitudes, que se entrecruzam, tensionando o tecido social, pelos índices sociais de valor ali representados. (GOULART 2009, p.4)

Uma história pode ser o início de outra. As crianças não são apenas *acomodadores passivos* (CORSARO, 1988). O desenvolvimento é um processo de apropriação da cultura por meio do qual as crianças entram no sistema social na medida em que interagem e negociam entre seus pares e assim constroem o conhecimento. É ao longo das discussões que as crianças travam entre elas e, se apoiando nos conhecimentos partilhados em atividades, valores e preocupações da cultura de pares, o desenvolvimento social se dá. Elas se apropriam de elementos da cultura adulta de forma criativa e no coletivo os ressignificam para lidar com os problemas que surgem nas culturas de pares. Através da reprodução interpretativa (CORSARO, 1997), participam do mundo dos adultos ao mesmo tempo em que se diferem dele e, assim, constroem sua própria cultura. Através das culturas de pares as crianças transformam suas práticas em conhecimentos e habilidades necessárias para a participação no mundo adulto.

No evento abaixo, pode-se observar o quanto elas confrontam as informações que têm, negociam, afirmam um posicionamento social. Entre movimentos de solidariedade, alianças, poder e submissão no grupo, as crianças refletem e refratam o mundo adulto. No coletivo, negociam, trocam saberes e experiências, imprimem sua singularidade, ora construindo seus próprios pré-supostos, ora usando juízos adultocentricos para julgar seus saberes.

Por meio das diferentes ações de cada um no grupo, as crianças dimensionam valores sociais, afetivos e cognitivos. Ao escaparem do instituído, do previsto, encontram soluções não previstas e se colocam como sujeitos.

Depois de ouvir a história “Linhas e Bolinhas”, a professora distribuiu desenhos da zebra, girafa e cobra, três personagens da história, feitos em preto e branco no papel 40kg. A tarefa era colar bolinhas ou linhas de acordo com as informações da história. No grupo em que fiquei, eram três criança e elas escolheram o desenho da girafa e como girafa *tem bolinhas*, elas deveriam colar bolinhas no desenho.

A Laura olha o desenho e diz: Esta girafa tem cinco pés e girafa de verdade só tem quatro.

João: Este outro é a mão dela.

Laura: O que é isso que tem do lado? Abelha?

João: Não. Mosca. Abelha pica.

Laura: Esta girafa tem que ter muita lista! Lista? Não, bolinha.

A Laura começa a fazer várias intervenções no desenho. Decide que antes de colarem as bolinhas vai fazer *uma grama, uma flor e um céu*. Depois o Gabriel diz que vai desenhar um avião. “Cruz credo!” diz a Laura, mas o Gabriel desenha mesmo assim. “Olha que lindo!” diz a Laura a respeito do avião que o Gabriel desenhou. Depois o Gabriel pede para desenhar um homem montado na girafa e ela pergunta: “- Você sabe desenhar gente?” “- Hum hum”. – responde o Gabriel. Quando ele termina, a Laura, o João e eu batemos palmas. Então, ele resolve desenhar *um homem que dirige o avião*. O Gabriel quer desenhar um coqueiro, mas a Laura diz que ele já desenhou muito e quem vai desenhar é o João, mas o João não quer, diz que não sabe.

(Caderno de Campo - 28/04/2010)



Figura 2 – A girafa com bolinhas e outros que entraram na história

Neste evento, a professora contou a história “O que cabe num livro”²⁵. Antes de ler o título do livro e iniciar a história ela dá uma dica para as crianças:

Prof: É uma coisa que começa com L e leva a gente ao país da imaginação!

Laura: Peter Pan!

Ana: Alice no País das Maravilhas!

Felipe: Leão? Leopardo? Levador?

Pedro: Um livro!

Professora: É isso!

“O que cabe num livro”²⁶ é a história que a professora vai contar.

Pedro: Num livro cabe um dinossauro! (tem um dinossauro na capa do livro)

Laura: Um dia eu fui ao museu e vi o corpo do dinossauro.É muito nojento, porque ele fica com carne de sangue.

Ana: Eu já fui ao museu e vi um monte de osso de dinossauro.

Felipe: Os adultos têm mais dentes que as crianças!

Gabriel: Eu sei o que tem na boca do dinossauro, palito! Os dentes dele são tão afiados que parece com um palito.

Professora: Como pode caber o mundo todo no livro? – pergunta a professora.

Ana: Porque a gente está no mundo e o mundo é maior que o CII.

Manuel: Se o planeta é muito grande, a gente tem que desenhar um mundo pequeno.

“O homem do circo vai de um lado para o outro sem parar! É muito perigoso!” diz o Bruno, quando aparece a imagem da pulga trapezista.

Pedro: Como é que o homem do circo consegue fazer esses pulos?

Laura: Eu já vi um homem andando na corda bamba de bicicleta com uma roda só.

²⁵ BRENMAN, Alan. O que cabe num livro? São Paulo: Editora DCL, 2006

²⁶ “O que cabe num livro?” Alan Brenman. Editora DCL, 2006

Professora: Num livro cabe o que eu desejar, o que eu imaginar.

Pedro: É só pegar mais folhas para desenhar.

João: A roda gigante! Tá cheia de pessoas!

Ana: E tá de noite. Dá pra saber que tá de noite por causa do azul e do reflexo!

Professora: Num livro cabem todas as famílias...

Ana: Essa parece um boneco de chumbo!

Manuel: Um parece um japonês

Bruno: Parece um zumbi.

A professora propõe que eles fechem os olhos e pensem no que pode caber no livro deles.

O João diz que vai caber a professora, o Pedro diz que vai caber o Pedro II.

Várias crianças começam a falar: uma polícia! Um castelo! Uma bruxa! Um vampiro! Um ninja! Um Naruto! A história dos três porquinhos!

(Caderno de Campo, 02/06/2010)

O mundo cabe nos livros porque os livros falam da gente, de muitas e diferentes gentes, porque “a gente está no mundo e o mundo é maior que o CPIO”. Os livros trazem o mundo e dizem muitas coisas, e talvez entender a literatura como formação esteja em escutar o que ela tem a nos dizer. Assim, acredito que a literatura, desde as séries iniciais, contribua para formar a capacidade de se pôr à escuta das histórias que narram as coisas do mundo e das coisas do mundo que narram histórias.

É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou todo o seu potencial de formação e trans-formação. (LARROSA, 2007, p. 133)

Benjamin (1992) também afirma esta dimensão semântica do mundo que se revela na linguagem. Revelação de uma verdade manifesta na linguagem, e não apenas num conceito abstrato das coisas. Os conteúdos que a linguagem comunica, nela se manifesta. Os dentes do dinossauro são palitos afiados, no seu esqueleto tem “carne com sangue”. Escutar as palavras e o mundo e, na linguagem, torná-las precisas. “É por a própria linguagem ser a essência espiritual do homem que ele não se comunica através dela, mas apenas nela.” (ibid., p. 182). A linguagem é expressão, e não instrumento de

comunicação. É como se as coisas que estão no mundo falassem aos homens. Com o pecado original, a pureza do nome, da palavra que dizia por si, foi abandonado, nascendo a palavra humana. “A dimensão nomeadora da linguagem, que era poderosíssima, passou a ser sacrificada em proveito do uso meramente comunicativo das palavras” (KONDER, 1988, p. 30) A palavra saída da linguagem do nome já não está mais sã; ela expressa-se de fora e comunica algo além de si mesma.

Benjamin aponta uma identidade entre a palavra que, de acordo com a promessa da serpente, reconhece o bem e o mal, e a palavra que comunica algo exterior. O conhecimento do bem e do mal é “palavreado”, “tagarelice” e, para ser purificada, a palavra precisa da palavra julgadora, da sentença, assim como o homem pecador. Perdida a pureza do nome, “ergueu-se a pureza mais severa da palavra purificadora: a sentença.” (ibid., p. 192). Esse autor aponta o triplo significado do pecado original no contexto da língua: o primeiro é o uso da língua como um mero signo: “A linguagem não é apenas comunicação do comunicável, mas, simultaneamente, símbolo do não comunicável” (ibid., p. 196). Afirma que é essa face da linguagem que se liga à sua relação com o signo. Em “A doutrina das semelhanças” (BENJAMIN, 1985), o autor afirma que a linguagem não se desenvolveu separadamente da dimensão semiótica, mas a dimensão semiótica oculta a linguagem, como se os símbolos lingüísticos fossem o elemento estranho, um conhecimento de fora, mas, ao mesmo tempo, o meio onde se manifestam as semelhanças. O segundo significado diz respeito a um novo imediatismo da magia da sentença, como restituição do imediatismo do nome que foi lesado com o pecado original. É na sentença que estão enraizados os elementos lingüísticos abstratos. O terceiro significado é que no pecado original está “a origem da abstração enquanto capacidade do espírito da linguagem” (ibid., p. 192). Sendo assim, as coisas emudecem, a natureza emudece e o homem passa a supradenominar as coisas, “porque também toda a natureza é percorrida por uma linguagem muda sem nome, resíduo da palavra criadora de Deus, que se manteve no homem como nome cognoscível e paira sobre o homem como um juízo” (ibid., p. 196). Mais tarde, nos anos 1930, após assimilar a perspectiva marxista, Benjamin passa a analisar a degradação da dimensão nomeadora da linguagem e da

palavra usada apenas como instrumento na sua função comunicativa, como conseqüência da ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista. Entretanto, segue convicto de que as linguagens “‘sensoriais’, desfrutavam de um ‘tesouro’ ao qual não chegamos a ter, realmente, acesso, na medida em que nos servimos – nas condições atuais – de um instrumento precioso, porém gerador de abstratividade” (KONDER, 1988, p. 31).

Calvino aponta a literatura como possibilidade de reaver essa exatidão perdida das palavras, “o esforço das palavras para dar conta, com a maior precisão possível, do aspecto sensível das coisas” (Calvino, 1990, p. 88). A literatura traz a possibilidade de resgatar essa relação com a linguagem, pois é ela que permite “o aproximar-se das coisas (presentes ou ausentes) com discrição, atenção e cautela, respeitando o que as coisas (presentes ou ausentes) comunicam sem o recurso das palavras” (ibid., p. 91). O dizer que as coisas trazem em si, o que elas revelam, a perspectiva do inexprimível em que está a última essência espiritual. A palavra não é um meio de se atingir a substância do mundo, ela é a própria substância. A exatidão que a literatura possibilita é a “Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que deveria ser” (ibid., p. 72). É essa possibilidade de resgatar a palavra da sentença, do julgamento, da “tagarelice” que Calvino aponta na literatura e que Larrosa nos propõe a escutá-las.

Sentei numa mesa com o Pedro, a Ana e o Manuel. – A proposta “é o que cabe no livro da turma 103”.

A professora mostra uma folha de papel ofício colorido e pede que eles façam um desenho com a folha em pé e depois irão assinar e ela vai escrever atrás da folha o que eles falaram que cabe no livro.

A Ana resolve que vai desenhar um céu com um sol, o Manuel vai desenhar o Naruto e o Pedro vai desenhar um avião.

Por que você não desenha o Naruto? – pergunta o Manuel para o Pedro.

Ana: Porque o Naruto é difícil e ele não quer. Desenha você, Manuel!

Pedro: Tá bom, eu vou desenhar um ninja, mas não tem preto e ninja é preto!

Então, o Pedro acha um pedaço de giz de cera preto e resolve desenhar um “ninja vingador”.

A professora passa com uma folha para eles assinarem o nome e montar a capa do livro.

Ana: Escreve aqui do lado do meu. – diz para o Pedro.

Pedro: Mas eu não sei de “mãos dadas”.

Ana: Pode escrever igual ao do Manuel. O Manuel continua tentando desenhar o Naruto. Ele sabe que é difícil, mas continua tentando...

Manuel: Mas eu desenhei outro dia e ficou igual ao de verdade

Ana: Mas não existe Naruto de verdade.

Manuel: Você sabia que o Naruto é um menino japonês? Existe de verdade, então.

(Caderno de campo 02/06/2010)

Segundo Benjamin ao se falar de uma coisa, pode-se falar de outra sem deixar que o fio se perca, “como os antigos padrões de tapetes ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto um desvio insignificante do seu curso normal” (BENJAMIN, 1995, p.264). As crianças parecem fazer o mesmo com as suas narrativas. Vão puxando os fios e, como Scherazade, emendam uma história na outra: “o homem do circo vai de um lado para o outro sem parar! É muito perigoso!”, “eu já vi um homem andando na corda bamba de bicicleta com uma roda só.” Os fios, pegam das histórias que leem, dos desenhos animados que assistem na TV, das lembranças, dos medos e dos *não sei*. Esse tempo da infância parece ainda conservar a arte de narrar. Através das suas narrativas, discutem coisas importantes para elas, como saber escrever de *mãos dadas*, desenhar personagens de desenhos animados e a real existência dessas personagens. Nesses diálogos, pode-se observar o que as crianças revelam do seu conhecimento do mundo. Para a Ana, Naruto não existe de verdade, é difícil desenhar um Naruto como o do desenho, mas Manuel diz que já conseguiu desenhar um Naruto como o de verdade. Verdade entendida no sentido da existência real, já que ele é um menino japonês e meninos japoneses existem.

As narrativas vão sendo tecidas e, como acredita Benjamin (1995), através delas se davam instruções e conselhos. “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (ibid., p. 200): “Mas eu não sei de “mãos dadas”. “Pode escrever igual ao do Manuel. O Manuel continua tentando desenhar o Naruto. Ele sabe que é difícil, mas continua tentando.” O conselho, que é tecido na substância da vida vivida, é sabedoria. Num mundo onde parecemos privados da faculdade de trocar experiências, o que vamos narrar

se “o narrador retira da experiência o que ele conta”? (ibid., p. 201). Na narrativa não se está interessado em transmitir “o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.” (ibid., p.205). Nela encontra-se impresso a marca do narrador como estão “impressas a marca das mãos do oleiro na argila do vaso”.

A narrativa, para ser assimilada, necessita do ouvinte um estado de descontração. “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”(ibid., p.36). Ouvir está intimamente relacionado ao tédio. As histórias se conservam porque são narradas muitas vezes. Conta-se de novo e de novo, e assim mantem-se viva a arte de contar histórias, e quanto mais o mundo ao redor se dissolve no indefinido, quanto mais o ouvinte se esquece de si próprio, mais aquilo que se ouve deixa marcas.

A arte de narrar está intimamente ligada ao artesanal, e as crianças parecem ainda manter essa relação artesanal com o tempo. As mãos repetem gestos enquanto os ouvidos escutam. São ações repetidas, tediosas. As mãos tecem os fios enquanto a história também é tecida. Talvez possamos comparar essas ações tediosas do tecer com os desenhos, recortes e pinturas que as crianças fazem enquanto narram suas histórias. Esse tempo que para a escola pode ser visto como produção de trabalho, ou como avaliação da leitura, pode ser lido também como um espaço para o tédio, para se narrar de novo a história, saboreá-la, falar da vida que é matéria prima da experiência. “Podemos mesmo ir mais longe e perguntar se a ligação que o narrador tem com a sua matéria - a vida humana - não é, ela própria, uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria prima da experiência - as dos outros e as suas próprias - de uma maneira sólida, útil e única” (ibid.,p.56).

3.3- “A chave mestra” e “Jaison” é filme de terror, mas é um filme muito pesado para você ver porque tem um homem que pega uma serra elétrica e parte o outro ao meio e sai sangue” – As crianças narram o mundo no qual estão inseridas

Os estudos da infância podem contribuir tanto para o conhecimento da infância como do conjunto da sociedade. Partindo dessa premissa, a sociologia da infância resgata a infância das perspectivas biológicas e psicológicas e a constitui como objeto sociológico. É postulando a infância como objeto sociológico que a sociologia da infância se propõe a interrogar a sociedade, entendendo que as crianças, objeto de investigação sociológica, são sujeitos da pesquisa. A infância é vista como uma categoria social do tipo geracional e por meio dela podem ser revelados as “possibilidades e constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005 p.361). As crianças trazem em suas histórias e brincadeiras muito do mundo em que vivem. Ao observá-las, ao escutar o que elas estão a dizer, e elas têm sempre muitas coisas a dizer, pode-se perceber o que nos une, o que temos em comum com o mundo, e o que nos diferencia, o que elas têm de singular, porque são crianças, nas suas maneiras de ver o mundo e interpretá-lo. Benjamin, em seus muitos fragmentos, também aponta para essa possibilidade: “O mundo perceptivo das crianças está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles...” (1995, p.250)

Sarmiento (2005) considera o conceito de geração um conceito de base importante na análise dos processos de estratificação social e na construção das realidades sociais. O autor leva em consideração tanto seus elementos sincrônicos (a geração – grupo de idade) como diacrônicos (geração – grupo de um tempo histórico definido). O conceito de geração traz a possibilidade de distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos e também as variações nas relações entre crianças e entre crianças e adultos ao longo da história. O universo da infância é construído ao longo da história a partir de um processo que tanto lhe dá um estatuto social como elabora suas bases ideológicas, suas normas e as referências do seu lugar na sociedade. Esse processo está em constante transformação tanto pelo fato das crianças crescerem e outras crianças passarem a ocupar este universo como pelos efeitos provocados pela economia, a política, pelas práticas sócias e pelos jeitos de viver de crianças e adultos. A introdução de novos brinquedos como os vídeo-games, por exemplo,

gerou novas linguagens e alterou o uso do espaço e do tempo das brincadeiras.

Corsaro (2011) aponta a mídia (filmes, desenhos), a literatura (especialmente os contos de fada) e os mitos (papai noel, coelhinho da páscoa) como as fontes primária da cultura simbólica da infância e podemos incluir aí também os jogos eletrônicos. As informações provenientes dessas fontes são mediadas pelos adultos que permitem ou restringem o acesso a elas. As crianças, no entanto, se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica enquanto produzem e participam das culturas de pares. A cultura de pares nasce como reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções geradas pelas crianças em suas interações. Nesse sentido, essas ações são produzidas pelas crianças, mas têm suas raízes na sociedade da qual as crianças participam. Esse processo que se dá na cultura de pares é tanto produtivo como interpretativo, o que Corsaro (1997) chama de *reprodução interpretativa*. A alteridade da infância se constitui como elemento de referência da realidade. Elas têm formas próprias de olhar e interpretar o mundo em que vivem e usam essas interpretações para lidar com a realidade. É nesse jogo, em que macro e micro se alteram e se constituem, que as crianças, sempre no coletivo, vão compreendendo e explicando o mundo.

Professora: Hoje vamos ouvir a “História da Casa Torta”. Quem conhece? Ela não tinha nada, nem porta, nem janela.

A Laura e outras meninas começam a cantar a música, “A Casa”, do Vinícius de Moraes.

A professora diz que tem outra casa assim, diferente, e a Laura pergunta se é uma casa de doce.

Colada na parede está uma cópia da poesia “A casa torta”, de Maria Mazetti e o Gabriel lê a poesia. Depois a professora coloca um CD do grupo OLÁ que musicou a poesia. Algumas crianças tentam acompanhar a cantoria lendo a poesia que está na parede.

Quando termina a música, a professora pergunta se eles lembram dos moradores da casa torta.

Ana: É o gato de botas porque ele usa sapato. (a música diz que quem mora na casa torta é um gato que usa sapatos)

Felipe: Um pente com dor de dente porque os cabelos fizeram ele ficar com dor.

A professora coloca novamente o CD e todos ficamos em pé, fazendo gestos e brincando e ouvindo a música.

A proposta para o trabalho em pequenos grupos foi *desenhar o que cabe dentro da casa da turma 103*. Cada grupo recebeu

uma casa feita em folha grande, de papel sulfite colorido e folhas de papel ofício branca onde tinham que desenhar alguma coisa para colocar na casa. Depois, cada um recortaria o seu desenho e colaria *na casa*.

O Manuel, hoje, não trouxe a mochila e não tem lápis para desenhar. Ele diz que vai desenhar uma mochila para colocar na casa. A Ana diz que não acredita que ele não trouxe a mochila e não sabe se empresta ou não os seus lápis.

O Manuel vai até a mesa da professora pedir uma caixa de pilots e volta feliz da vida com a caixa e coloca-a na mesa para todo mundo usar.

A Ana diz que vai fazer uma janela e que ninguém pode fazer uma janela, a Laís diz que vai fazer uma porta e agora as duas ficam dizendo o que o Manuel tem que desenhar. Ele já desistiu da mochila e as meninas resolvem que ele vai desenhar *uma plaquinha escrito 103 e colocar os nomes "Manuel, Ana e Laís" e que também pode colocar o meu nome*. A professora se aproxima e diz que já tem escrito na casa "turma 103" então o Manuel vai fazer um quadro.

Agora eles querem fazer uma *casa assombrada com neve*.

Ana: Tem que ser pintada de preto. A gente vai ter uma TV que só passa filme de assombração. A pessoa sente muito medo e tenta sair, mas ela vê que está presa e começa a gritar: - Me tira da casa! Aí a gente vai lá e salva ela.

As meninas querem usar o preto, mas o Manuel não larga a canetinha preta. Ele quer desenhar duas casas no papel ofício: uma *engraçada* e a outra *assombrada*, mas a Ana diz que é pra desenhar *coisas para colocar na casa*.

A Ana diz que é para o Manuel fazer *um relâmpago de dar medo* e manda a Laís fazer uma *lua assombrada*.

Ana: Tem que fazer uma sombra azul em volta da lua para ela parecer assombrada.

Enquanto desenha, o Manuel me pergunta se eu gosto do Michael Jackson e me diz que ele gosta da música "Thriller" e do *clip* porque tem muito fantasma. O Bruno se aproxima da nossa mesa e começa a me contar o *clip* e me pergunta se eu já vi. "Não", eu respondo, "mas conheço a música e gosto do Michael Jackson."

Breno: E o desenho do godzila, você já viu?

Manuel: Ah! Isso não é terror!

Breno: É sim.

O Leo, que está na mesa ao lado, também entra na conversa. Eles já me excluíram do assunto e conversam entre eles.

Leo: O mortal combate que é de terror sangrento.

Manuel: Mortal combate é jogo. Filme de terror é "Viagem Maldita", é um filme de terror-comédia. "A chave mestra" e "Jaison" é filme de terror, mas é um filme muito pesado para você ver porque tem um homem que pega uma serra elétrica e parte o outro ao meio e sai sangue.

(Caderno de Campo12/05/2010)

Neste longo e delicioso evento, o universo dos filmes de terror e dos vídeo-games compõe o universo da casa que as crianças estão a inventar. Elementos da cultura simbólica da infância como a história de João e Maria e o Gato de Botas trazem informações para compreender a história contada, mas são as cenas dos jogos de vídeo-game e os filmes de terror que vão povoar a casa que esse grupo de crianças está montando. As produções culturais como os filmes de terror e o *clip* do Michael Jackson que, a princípio, são produções destinadas aos adultos, entram no universo das crianças, rompendo a fronteira que delimita o mundo dos adultos do mundo das crianças, mas que eles procuram delimitar nas suas avaliações: “mas é um filme muito pesado para você ver”. Marcando as diferenças, eles fazem suas avaliações e concluem que quem mora numa casa onde a TV passa filme de terror sente muito medo, pede ajuda e precisa “ser salva.” Na “Casa torta”, nesse tempo onde as crianças têm acesso à internet e à TV por assinatura, outros personagens passam a compor o seu universo.

3.4 - “Ela subiu numa árvore e foi pulando de nuvem em nuvem até chegar na nuvem da festa...” – Um dedo de prosa entre o real e a fantasia.

A história de hoje é, “A Festa no céu”²⁷. A professora explica que as histórias agora serão sobre folclore e pergunta quem sabe o que é folclore. O João responde que são histórias de lendas e as crianças começam a dizer várias “histórias de lendas” que conhecem: o boitatá, yara, saci-pererê.

Professora: A Angela Lago diz que o casco da tartaruga ficou assim porque ela caiu do violão do urubu. Isso é a explicação verdadeira para esse fato? Então, por que esta história é uma lenda?

João: Por que urubu não sabe tocar violão.

Professora: Será que é por isso que a tartaruga tem o seu casco dividido? Por que ela caiu do céu?

Pedro: Nas lendas as pessoas não sabem o que é verdade e o que é mentira...

Professora: Como a tartaruga foi para a festa no céu?

Ana: Ela subiu numa árvore e foi pulando de nuvem em nuvem até chegar na nuvem da festa...

Professora: Mas será que, de verdade, isso é possível?

Ana: É...nuvem não existe...

Professora: E será que um urubu pode tocar e carregar um violão pelo céu?

Bruno: É. Não. Mas um urubu rei é grande!

²⁷ “A festa no céu: um conto do nosso folclore”. Angela Lago. Editora Melhoramentos. 2005

(Caderno de Campo 15/09/2010)

Entre o possível e o impossível, podem-se observar os princípios de estruturação de sentido característicos da “gramática das culturas da infância” (SARMENTO, 2005). Desse modo, as crianças deslocam-se dos princípios estruturantes das gramáticas culturais do adulto, alterando sua lógica e organizam o seu discurso de modo a ser possível tanto navegar entre o mundo real como o mundo imaginário, aproveitando suas possibilidades e contradições. Ao alterar a lógica formal, as crianças estão longe de ter um pensamento ilógico. Pode-se relacionar essas características da gramática da infância com o papel formativo da leitura.

Ao falar sobre leitura e formação, Larrosa (2007) argumenta que pensar a experiência de leitura como uma experiência de formação leva a pensar que as fronteiras entre imaginário e real são fronteiras construídas ao longo da história e que estas podem desaparecer. A literatura dialoga com a fantasia remetendo ao real. É como se, ao fantasiar, o limite do provável pudesse ser rompido abrindo uma porta para o novo, para o que pode ser criado. Nesse sentido a literatura não se reduz a um “mecanismo de evasão do real e do eu real” (LARROSA 2007), mas sim à possibilidade de transformação, de criação. Ao navegar entre o mundo real e imaginário elas estão reproduzindo e produzindo realidade. “A imaginação, entendida linguisticamente, não só tem uma relação re-produtiva com uma realidade dada, senão também, e sobretudo, uma relação produtiva” (ibid., p. 131). Talvez seja o ler entre o profano e o mágico, esse duplo sentido da leitura a que se refere Benjamin (1985) e que permite o astrólogo ler o destino a partir da posição dos astros no céu. Imaginar não é um simples devaneio, mas traz em si a possibilidade de pensar o que já existe, olhando-o com outras lentes, de romper o limite do provável. “A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma.” (LARROSA, 2007 p. 131) Um urubu comum talvez não possa carregar um violão pelo céu, mas um urubu rei, que é grande, quem sabe? Uma tartaruga pode ir pulando de nuvem em nuvem, ou será que nuvem não existe?

Nesse sentido, o livro leva, sim, ao mundo da imaginação e esgarça os limites entre real e o imaginário. A literatura tem essa especificidade, qualidade ou valor, como diz Calvino (1990), a visibilidade que dá a capacidade de

imaginar, de ver além do visível. Neste resgate, Calvino propõe uma “pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, auto-suficiente, ‘icástica’” (CALVINO, 1990 p. 108). Ao ouvir as crianças, quem sabe, pode-se pensar numa pedagogização da literatura e escutar a palavra pedagogização num sentido positivo.

3.5 - “A cuca aparece em quase todas as páginas! Ela está sabotando...”

Professora: A história de hoje é “Os dez sacinhos”²⁸.

As crianças se juntam em volta da professora porque querem ver as ilustrações e sentados em roda como estão, não conseguem vê-las e leem as imagens enquanto a professora segue lendo o texto.

- A cuca aparece em quase todas as páginas! – diz o Bruno. - Ela está sabotando.

- A cuca é quem está fazendo os feitiços. – diz o Manuel

- Eles estão no Japão. – diz a Laura – eu sei porque no navio tem uma bandeira do Japão.

- A cuca está sabotando os sacis. – diz a Ana.- Por isso eles estão sumindo.

(Caderno de Campo: 22/09/2010)

Enquanto a professora contava a história, as crianças, a cada página, faziam algum comentário sobre a ilustração. Elas se mostravam fascinadas com as imagens. Ao mesmo tempo em que a professora lia o texto escrito, as imagens também “falavam” às crianças. Para o ilustrador Rui de Oliveira (2008), as ilustrações falam ao imaginário das crianças: “Um dos objetivos básicos do ilustrador é tornar incomum o comum, transformar o real em fantástico, sugerir e representar o que o leitor supõe ver” (ibid., p.37). Neste episódio, é possível observar o quanto as ilustrações podem contribuir para as experiências de leitura das crianças e o quanto a leitura das imagens não deveria ser deixada em segundo plano.

Durante o processo de seleção do acervo do PNBE- 2005, a equipe de professores da FE-UFRJ que coordenou o trabalho, em conjunto com a Equipe da Coordenação de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos da

²⁸ “Os dez Sacizinhos” Tatiana Belinky e Roberto Weigard. Editora Paulinas

Secretária de Educação e Cultura, elaborou um instrumento para a análise das obras literárias inscritas para compor o arquivo do PNBE. Este instrumento utilizado pelos pareceristas no processo de seleção dos livros, contém quatro categorias de análise: elaboração literária, pertinência temática, qualidade da ilustração e adequação do projeto gráfico-editorial. Em relação à ilustração, esse instrumento aponta para relação a ser observada entre o aspecto visual e o texto verbal, o diálogo travado entre o verbal e o não verbal e a possibilidade da ilustração atravessar o texto escrito naquilo que ele se refere e estabelecer, a partir do texto, uma leitura que faça alusão ao texto, e não que o retrate fielmente. Nesse sentido, como afirma Corsino (2011 p.155), “as ilustrações funcionam como prismas e não como espelhos. Ao mesmo tempo em que são figurativas, e fazem ver personagens e elementos-chaves presentes no texto verbal, também trazem algo abstrato, difuso, sem fronteiras muito delimitadas, evocando o que não foi enunciado.”

Rui de Oliveira (2008) questiona até que ponto a ilustração dos nossos dias, influenciada pelo cartum, pelos quadrinhos ou pelas séries de desenhos animados da TV “possui pregnância necessária para compor a memória e a imaginação dos pequenos leitores?” (p. 44). Este autor defende a ideia de que “a alfabetização visual proporcionaria à criança não apenas uma leitura melhor, mas também valorizaria a importância e a beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e da relação entre texto e imagem” (p. 29). Em seu argumento ele ressalta a importância da leitura das imagens.

As ilustrações tanto podem favorecer esse diálogo com o texto como pode reduzi-lo. No evento observado, nas falas das crianças, nas interações que fazem com a história que está sendo narrada, observa-se o diálogo entre o verbal e o não verbal. A ilustração que transcende o texto verbal sem transgredi-lo (OLIVEIRA 2008). Essa experiência produzida entre as crianças, muitas vezes não é observada como possibilidade de leitura literária. As ilustrações propiciam um encantamento a mais para a história e um incentivo para a leitura do texto. Para Corsino (2011, p. 157), “A leitura da imagem, que se dá de forma não linear, por camadas diversas, expande a leitura do texto

verbal que, fazendo-se no trilho das linhas, também se abre a outras trilhas, indicando outros caminhos.”

Para finalizar esse capítulo, retomo um episódio apresentado no capítulo anterior.

Manuel:É sobre o que mesmo esse *livro* que você está fazendo?

Rosita: Escrevo o que vocês falam sobre as histórias que a professora conta.

Ana: O seu livro tem um título?

Rosita: Ainda não.

Ana: Você pode colocar: *As crianças da turma 103*.

Manuel: Não!!!! *Coloca: As histórias da gente que cabem num livro.*

(Caderno de Campo 02/06/2010)

A Ana e o Manuel, quando souberam que o *meu livro*, aquele caderno de capa azul, ainda não tinha um título, rapidamente me sugeriram dois: “As crianças da turma 103” e “As histórias da gente que cabem nos livros.” E eu fiquei a rondar com esses títulos na minha cabeça. Toda vez que relia as minhas anotações no Caderno de Campo, lembrava-me dessa cena, as crianças montando o seu livro “O que cabe no livro da turma 103” e eu escrevendo sem parar para um livro que ainda não tinha um título.

Os dois personagens centrais da modernidade aos quais Benjamin se refere em seus escritos, o cronista e o colecionador (KRAMER, 2007), de fato contribuíram para pensar a minha tarefa neste exercício de pesquisa.

“Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. Uma ‘arrumação’ teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas – as estrelas da manhã-, de folhas de estanho – um tesouro de prata -, de cubinhos de construção – ataúdes-, de cactos – totens -, e de moedas de cobre – escudos”(BENJAMIN1995 p. 124).

As pedras, as folhas, as castanhas, a coleção das histórias da turma 103 guardei-as no caderno de capa azul. Uma coleção que certamente poderia ter mais uma “folha de estanho” ou de “castanhas espinhentas”, mas colecionei o que consegui ver no campo, da mesma forma em que selecionei para este texto da dissertação algumas “castanhas espinhentas” para compor a caixinha de “estrelas da manhã”; escrevi sobre o que consegui ler no caderno de campo

e atribuir um sentido, e que agora está posto para outros tantos, “pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável” (AMORIM, 2004, p. 19).

Considerações finais – As experiências de Leitura nas aulas de Literatura

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede nem com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Manuel de Barros. 2010

O objetivo dessa pesquisa foi conhecer e analisar as experiências que os textos literários proporcionam às crianças de uma turma de primeiro ano do Colégio Pedro II, nas aulas de literatura. Observar, ver e ouvir o que as crianças diziam a respeito das histórias que elas escutavam; anotar os diálogos que estabeleciam com as histórias lidas; debruçar sobre as falas revertidas em texto escrito; interpretá-las buscando apreender os significados por elas produzidos a partir de suas experiências com o texto literário; agrupar as falas das crianças numa coleção capaz de dar sentido; e escrever um texto polifônico em que as vozes das crianças entrassem em interlocução com as outras vozes na composição do texto dissertativo, todo este processo de pesquisa foi um desafio. Durante o tempo em que estive com as crianças, tentei suspender o meu olhar de adulto/professora para e, dentro do possível, compreender as experiências que as histórias lhes proporcionavam. Neste exercício de exotopia e vivência de alteridade, busquei ver as crianças como um *outro* capaz de produzir diferenças e significar a realidade.

Se “a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”, como escreve Manuel de Barros, pude observar o quanto as crianças dão importância às histórias. Ao prestar atenção nas suas narrativas, no que as histórias provocaram no grupo, nas questões que surgiram a partir delas, pude perceber o quanto a literatura pode colocar as vozes em produção de sentido, o quanto ao ouvir histórias, pode-se viver a experiência de alteridade e ao mesmo tempo *comungar de dentro dela com outra vida em prol de sua significação vital* (BAKHTIN.2006, p.74). Como Benjamin (1995) afirma, a narrativa é a possibilidade de intercambiar experiências e de criar elos de coletividade. É uma forma artesanal de

comunicação que pode ter lugar na escola, pois as crianças, ao ouvir histórias, suspendem o tempo cronológico (*chrónos*) e entram no tempo não mensurável das intensidades (*aión*). Tempo de encantamento, de imaginar e de brincar. A literatura pode ser uma importante entrada para o mundo da cultura escrita justamente pelo livre acesso das crianças pequenas à imaginação e à criação. E é justamente por via do encantamento que a leitura literária pode torna-se importante na formação de leitores. Cabe a ressalva de que embora as crianças fossem do primeiro ano não foram observadas propostas com a finalidade de exercitar as relações fonema/grafema, embora algumas vezes a professora ou as crianças chamassem atenção para essa relação. Nas aulas de literatura ficou evidente que o objetivo era a leitura no sentido amplo e não a leitura no sentido estrito da decifração.

Por sua vez, a professora/narradora das histórias nas aulas de literatura preparava sua leitura. As escolhas dos livros e as propostas de cada aula faziam parte de um planejamento, discutido junto à coordenação de literatura. Sua leitura era fluente, sem interpretações teatrais, mas envolvente pelas entonações e pausas e pelo gesto de virar as páginas e de mostrar as ilustrações. As crianças, embora novas na escola e se constituindo enquanto grupo, ao entrarem na sala de literatura logo se acomodavam na rodinha para o momento da leitura, sem precisar de muito tempo de organização. Depois da leitura, acolhiam bem as propostas a serem realizadas nas mesas. Nestes momentos, também reteciam as histórias, desenhando, colando fragmentos entre muitas conversas nos pequenos grupos.

Ouvir as crianças em suas interações com a literatura permitiu conhecer, entender e analisar suas formas de ler. Elas respondem ao texto literário, lendo de diversas formas. Seja através da leitura mimética -, quando a história desloca, literalmente, a criança do lugar onde estava e, de corpo inteiro, entra na história e se torna momentaneamente um personagem; como também num movimento semelhante, só que com uma separação mais clara entre eu-outro, anuncia e vive a empatia simpática com a personagem. Tendo a oportunidade de ouvir e de falar as crianças negociam, confrontam informações que têm, afirmam um posicionamento social, ampliam suas visões de mundo. Embora a professora tentasse, muitas vezes, direcionar as leituras

das crianças, nas observações ficou claro que elas não são facilmente conduzidas, sua leitura nem sempre se dá de forma linear, há escapes e nas franjas do que seria um pensamento sincrético observam-se os fios que puxam de suas experiências.

A pesquisa evidenciou e reiterou que as crianças leem com o que trazem de suas culturas. Corsaro (2011), ao discutir as culturas infantis se refere à cultura simbólica da infância e à cultura material da infância. Em relação à primeira, traz três fontes que a constitui: a mídia dirigida às crianças (desenhos animados, filmes), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas), e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do dente etc); quanto à segunda, considera: vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tinta etc) e, mais especialmente, brinquedos. Nas observações, fica evidente o acesso das crianças a estas culturas com seus símbolos, histórias, imagens e artefatos e à cultura mais ampla do mundo dos adultos. Em vários eventos as crianças estabeleceram relações das histórias e propostas com os seus acervos. Na partilha de elementos da cultura simbólica infantil, personagens e histórias participam das interações.

A pesquisa empírica evidenciou o quanto a leitura se faz nas interações com o texto e também na troca entre os pares. Compartilhando as leituras as crianças argumentam, estabelecem relações, negociam sentido, costuram os fios na montagem da teia de significados. As crianças mostram sua disposição para argumentar a partir e por dentro das histórias. Mas para isso, é necessário o tempo, tempo para tecer a rede onde se guarda o dom narrativo, (BENJAMIN 1995). Ter um tempo para, no coletivo, refazer a história ou contar outras tantas enquanto se desenha, modela, corta, pinta. Tempo para que a narrativa seja assimilada. Esse estado de distensão raro hoje em dia (Benjamin 1995). Assumindo o ponto de vista de que o leitor ouvinte faz leituras ao interpretar o texto verbal e o texto visual das ilustrações e que a leitura literária desloca o leitor e de alguma forma o provoca e convoca a dar respostas, essa pesquisa sugere que ler livros de literatura para crianças deve ser seriamente considerado como essencial desde os anos iniciais da escolarização. Não

apenas como tempo ocioso, mas como tempo precioso. Alargar o tempo para as narrativas pode ser uma das brechas que a literatura pode abrir na escola.

O Colégio Pedro II, ao incluir em sua grade curricular noventa minutos semanais para aulas de literatura, expressa a importância dada à literatura na escola. As observações indicaram que essa proposta curricular como mais uma estratégia da escola para a formação de leitores, mostrou-se bastante interessante e pertinente e pode servir de referência para outras escolas.

Para muitas crianças que ingressam no Colégio Pedro II, a escola é não só o lugar onde elas podem ter acesso aos livros, mas também um lugar onde escutam histórias lidas, onde são leitores ouvintes que entram em interlocução com enredos, personagens e também com a palavra escrita e sua sintaxe. As histórias trazem mundos desconhecidos ou conhecidos, que podem encantar, fazer refletir sobre as fraquezas, os medos, a força; os poemas trazem a palavra que brinca em diferentes ritmos para ganhar novos sentidos. As narrativas constituem os sujeitos e através delas podemos nos tornar mais humanos numa conotação positiva que esta palavra pode vir a ter.

Cabe ressaltar as condições criadas nas aulas de literatura para a produção de discurso. Existe um planejamento para as leituras, um durante e um depois das histórias. Elas são previamente escolhidas, não são lidas de improviso, para passar o tempo ou para não deixar as crianças “à toa”. Entretanto, as condições criadas e que valoram essas aulas podem ser consideradas independentes de se ter ou não um espaço para uma aula de literatura na grade curricular e esses espaços para a leitura literária na escola podem e devem ser abertos.

Além de enfatizar a importância da formação de profissionais e das políticas públicas que visam à formação de leitores literários e investem no acervo de livros para as escolas o que gostaria de evidenciar aqui é o quanto precisamos ouvir as crianças e, ao ouvi-las, aprender com elas esse poder que a literatura tem de desautomatizar nossas percepções das coisas e de nós mesmos”(LARROSA.2004 p.313). Desautomatizar o nosso fazer pedagógico, renová-lo. Ao contar histórias para crianças, sem cobranças ulteriores, quem sabe aí pode estar a possibilidade da escola se deixar tocar pela literatura. A partir das crianças, de suas formas singulares de ver e de significar o mundo,

poder pensar uma pedagogia da leitura que, como elas, possa ser capaz de desordenar, de abrir brechas para o inusitado na escola. Suas experiências de leitura e suas formas de ler trazem contribuições para se pensar a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças, ao compartilharem as histórias, trazem em suas narrativas frações de uma história que é simultaneamente individual - porque pertence a um sujeito com sua experiência singular- e coletiva - porque pode ser continuada e ressignificada a partir da experiência de ser criança de cada um, fazendo parte de uma memória coletiva e histórica. Assim, podemos olhar para essas narrativas como uma mônada que tem em si todos os elementos existentes, mas cada uma delas é diferente porque trazem a singularidade de cada criança.

Comecei essa dissertação com uma história, no meio dela tem tantas outras e termino com mais uma. No livro de Calvino (1990), *As cidades Invisíveis*, Marco Polo narra suas viagens pelo império de Kublai Khan. São essas narrativas que permitem ao imperador discernir a essência do seu império, o que ficaria longe das *mordidas dos cupins*. Num dos encontros entre o viajante e o imperador, os dois estão a jogar xadrez e Khan tem seu olhar fixo numa casa do tabuleiro. *No xeque-mate, sob os pés do rei derrubado pelas mãos do vencedor, resta o nada: um quadrado preto ou branco*. Então, Marco Polo começa a narrar a história daquele pequenino quadrado, o que o torna singular e não apenas um quadrado branco ou preto onde existia um rei que agora foi vencido no xeque-mate.

O seu tabuleiro, senhor, é uma marchetaria de duas madeiras: ébano e bordo. A casa sobre a qual se fixou o seu olhar iluminado foi extraída de uma camada do tronco que cresceu num ano de estiagem. Observe como são dispostas as fibras. Aqui se percebe um nó apenas esboçado: um broto tentou despontar num dia de primavera precoce, mas a geada noturna obrigou-o a desistir. – Até então o Grande Khan não se dera conta de que o estrangeiro sabia se exprimir fluentemente em sua língua, mas não foi só isso que o surpreendeu. – Eis um poro mais largo: talvez tenha sido o ninho de uma larva; não de um caruncho, pois este, logo depois de nascer, teria continuado a escavar, mas de uma lagarta, que roeu as folhas e foi a causa pela qual a árvore foi escolhida para ser

abatida...Esta margem foi entalhada com a goiva pelo ebanista a fim de aderi-la ao quadrado vizinho, mais saliente...

A quantidade de coisas que se podia tirar de um pedacinho de madeira lisa e vazia abismava Kublai; Polo já começava a falar de bosques de ébano, de balsas de troncos que desciam os rios, dos desembarcadouros, das mulheres nas janelas...(CALVINO 1990 p.121)

Referências Bibliográficas:

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, SOUZA e KRAMER (orgs) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin, São Paulo: Cortez, 2007

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004

ANDRADE e CORSINO. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORREA e VERSIANI (orgs). **Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007**

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora Dimensão, nº 27 - mai/ jun 1999

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética.** São Paulo: Unesp, 1993

BAKHTIN, Mikhail. Voloshinov. (1926) **O discurso na vida e o discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza

BARROS, Manuel. **Memória inventadas: as infâncias de Manuel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010

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

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II,** São Paulo: Brasiliense, 2000

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. I.** São Paulo: Brasiliense. 1985.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003

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

Colégio Pedro II: Projeto Político Pedagógico – Brasília: Inep/MEC,2002

CORSARO, William e RIZZO Thomaz. **Discussão e amizade: Processos de socialização em Cultura de pares de crianças italianas em uma creche**. American Sociological Review, 1988. Vol.53 (dezembro: 879-894)

CORSARO, William. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, v.26, n.91. Campinas, maio/ago.2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Proto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Literatura infantil: as crianças e as leituras**. Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009

CORSINO, Patrícia **Literatura na educação infantil:possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, MACIEL,COSSON(orgs). Literatura: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v.20. Brasília; MEC, 2011, p.183-204.

CORSINO, Patrícia. A Tela e a Escrita, a Escrita e a Tela. In: MARTINS, Aracy Et alli, organizadoras. **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

COUTO e WOJCIECHOWSKA. **O beijo da palavrinha**. Editorial Caminho, 2008

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. (2001). **A Literatura contra o efêmero**. Disponível em: <http://biblioteca.folha.com.br/1/02/2001021801.html>

FERREIRA, M.M.Maria. “Branco Demasiado” Ou... Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO e GOUVEA (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008

FERREIRA, Manuela “- ***Ela é nossa prisioneira!***” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1524/1133>

GOULART, Cecília. **Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: Uma discussão a partir de Bakhtin.** Revista Teias V. 10 n° 19 ano 2009

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac e Naify, 2010

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.** Rio de Janeiro:Campos, 1988

KRAMER, BARBOSA e SILVA. Questões teórico- metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n° 116, julho/ 2002

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, JOBIM e KRAMER (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. **O papel da Educação Infantil na formação do leitor.** Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Julho de 2009

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 6° ed. São Paulo: ed. Ática, 1999.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: **Caminhos investigativos I – Novos olhares na pesquisa em educação** Org. Marisa Vorraber Costa – Rios de Janeiro: Lamparina editora, 2007

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987

LOPES, Alice Casimiro. (2010) **Currículo, Política, Cultura**. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro nacional de didática e prática de ensino realizada na UFMG, no período de 20 a 23 de abril. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_6.PDF

MACEDO, Elizabeth. (2006) **Currículo: Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n°2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

MAINARDES Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas**. Educação e Sociedade v27 n°94 jan/abr 2006 p.47-69

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

MORSON, G.S e EMERSON C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008

OLIVEIRA, Rui. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Algumas especificidades da leitura literária*. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO e VERSIANI (orgs). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008

PERROTTI, Edmir. “...Mas as crianças gostam”. In: KHÉDE, Sonia Salomão (org) **Literatura Infanto-Juvenil. Um gênero polêmico**. Petrópolis. Vozes, 1983

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: PINTO e SARMENTO (coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: **As crianças: contextos e identidades** org: Manuel Pinto Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997

SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91 p.361-378

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008

SILVA, Mônica Cristina Ferreira. **Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2006

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA e CASTRO. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena (org) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008

Todorov, T (1981) *Mikail Bakhtin - le principe dialogique*. Paris, Seuil.**ESTRUTURA DO ENUNCIADOV**. N. VOLOSHINOV (1930)(*tradução de Ana Vaz, para fins didáticos*)

VEIGA-NETO, Alfredo.(2008) **Grupo de Estudos e pesquisas em Currículo e Pós-Modernidade/GEPCPÓS: Concepções sobre a prática**. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global,1994

