

SANDRA REGINA DE MOURA KONELL

**A LEITURA NA ESCOLA DE 1.º GRAU:
UMA VIAGEM ATRAVÉS DA LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Área de Concentração: Literatura Brasileira, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marta Morais da Costa

CURITIBA
1993

SANDRA REGINA DE MOURA KONELL

A LEITURA NA ESCOLA DE 1º GRAU:
UMA VIAGEM ATRAVÉS DA LITERATURA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação, área de concentração: Literatura Brasileira, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marta Morais da Costa

CURITIBA

1993

SÂNDRA REGINA DE MOURA KONELL

A LEITURA NA ESCOLA DE 1º GRAU:

UMA VIAGEM PELA LITERATURA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Pós-graduação em Letras, área de concentração: Literatura Brasileira, do setor de Ciência Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, pela comissão formada pelos professores:

Orientador:

Profª Drª Marta Morais da Costa

Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes - UFPR

Profª Drª Vilca Marlene Vieira

Departamento de Língua e Literatura Vernáculas - Centro de Comunicação e Expressão - UFSC

Profª Drª Juril do Nascimento Campello

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - UFPR

Curitiba, 21 de agosto de 1993.

Homens, homens, homens, homens...
melhor não tê-los.
Mas se os temos?
Melhor mantê-los.

José: pai, amigo, saudade;
Rubens: companheiro, dono do coração;
André: filho, dono do lado esquerdo da alma;
Daniel: filho, dono do lado direito da alma;
(por isso sou considerada uma mulher desalmada e sem coração).

Aos homens da minha vida,
dedico parte do que sou.

Apesar dos esforços individuais, do incentivo, apoio e inspiração dos meus, esse trabalho não seria possível sem a ajuda e a amizade de tantos outros que me acompanharam nessa viagem:

- Marta Morais da Costa,
orientadora, amiga e mestra que me mostrou o caminho a seguir.
 - Tânia Maria André,
professora da 3ª série do 1º Grau, com quem convivi e aprendi durante um ano de trabalho; exemplo maior de educadora.
 - Crianças da 3ª série da Escola Municipal "Hilda Romanzini de Mello":
vocês fazem parte da minha vida; nada seria possível e de nada valeria a viagem senão por vocês.
 - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória,
diretores, funcionários e colegas que sempre estiveram ao meu lado.
 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):
bendito aquele que ainda nos permite estudar, ajudando financeiramente.
- Amém!

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1 O FLUIR DO RIO	1
1.1 A MARGEM DE LÁ	1
1.2 A MARGEM DE CÁ	7
2 O FLUIR DO TEMPO	29
2.1 "ATIREI UM LIMÃO VERDE"	29
2.2 "ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ..."	35
2.3 "QUER QUE EU TE CONTE OUTRA VEZ"	50
2.4 "BÃO BALALÃO, SENHOR CAPITÃO, TIRAI ESSE PESO DO MEU CORAÇÃO"	59
3 O FLUIR DA PAIXÃO	76
3.1 TRAVESSIA. DIÁRIO DE BORDO	76
3.2 A TERCEIRA MARGEM - O SONHO	121
4 NAVEGANDO EM BUSCA DO MAR...	148
ANEXO - CAIXA DE LEITURA	158
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	164
BIBLIOGRAFIA	166

RESUMO

A tese ora apresentada dirige-se a todos quantos estiverem preocupados com os atos de leitura na escola, principalmente os relacionados aos textos literários. Entendemos que ler, tornar-se leitor, faz parte de um processo idiossincrático e na escola deve caracterizar-se enquanto um projeto educacional. Projeto que encaminhe o leitor para além da leitura parafrástica, rumo à leitura polissêmica e que também privilegie o universo simbólico do leitor, além de respeitar a história do leitor e da leitura. Para que isso ocorra, é necessário que o professor domine conceitos de leitura e literatura, bem como possua uma metodologia flexível, porém definida, em relação ao trabalho que pretende desenvolver. Também é importante que, no processo de formação do leitor, alimente-se e desenvolva-se o imaginário, que na escola deverá ser realizado através das várias linguagens expressivas como a música, desenho, danças, entre outras, e principalmente a leitura do texto literário. Assim, durante o ano letivo de 1992, trabalhamos uma média de 3 dias semanais com uma 3ª série do Ensino de 1º Grau, de uma escola pública localizada em ponto central da cidade de União da Vitória. A clientela era composta de 34 crianças com idade variando entre 8 e 9 anos. Nosso objetivo maior era observar se ocorreriam mudanças no relacionamento da criança com o texto literário. Para resgatar-se o folclórico, o popular e o universo infantil, as leituras iniciais foram de mitos, lendas, contos populares e de assombração, para depois fazer o encaminhamento para parlendas, ditos populares, adivinhas, trava-línguas e outros, até chegar-se a poemas e textos em prosa em geral. Para realizarmos esse trabalho, utilizamos dois posicionamentos em relação aos livros ofertados às crianças. Um momento de espontaneidade, em que a criança buscava o que ler seguindo seus critérios de leitor, e outro momento em que o professor organizava a leitura do que ele queria que os alunos lessem, bem como mostrava aos alunos o que ler no texto literário e como lê-lo. No decorrer do segundo momento, apoiamo-nos em textos literários que privilegiam o fantástico enquanto estilo. Assim, o ponto de partida para a seleção de textos foi o fantástico e não a faixa etária ou qualquer outra classificação que separasse a literatura infantil de outra literatura. Por conseguinte, nesse trabalho não houve preocupação com textos específicos para criança, mesmo porque defendemos que a abordagem de um texto literário deve ser resultado de conhecimentos teóricos das questões literárias e de uma metodologia adequada ao público-alvo. Nossa proposta de leitura através do texto literário com a finalidade de ajudar a construir a história do leitor organizou-se em atividades que visavam a questões literárias de conteúdo e forma, questão pedagógica de interdisciplinariedade e questões metodológicas e lingüísticas de atos de leituras. Dessa maneira, o desenvolvimento das ações e as avaliações do trabalho proposto foram observados nas várias atividades produzidas pelos alunos, quer orais, quer escritas, lidas, desenhadas, dramatizadas ou outras. Pudemos constatar que quando se define, planeja e executa uma proposta de leitura com a literatura na escola, as crianças reagem positivamente, tornando-se leitores capazes de produzir sentidos, além da probabilidade de criarem vínculos estreitos com a leitura e a literatura.

ABSTRACT

The thesis presented here is directed to all those who are concerned about reading performances in the school, especially those related to literary texts. We understand that reading, and becoming a reader, is part of an idiocratic process which should be defined, in the school, as an educating project. Project, thus, which guide the reader beyond the paraphrastic reading, toward polychrestic reading. It also should privilege the reader's symbolic universe, besides respecting the reader's and the reading's history. To make that happen, the teacher must have understanding of reading and literature concepts, as well as holding a flexible but defined methodology regarding the work he or she intends to develop. It is also important that, in a reader-making process, one should sustain and develop the imaginary, which will be accomplished in the school, by means of several expressive languages like music, drawings, dances, among others, and especially the reading of the literary text. Therefore, during the school year of 1992, we worked a medium of three days a week with a third grade of a Primary School, in a Public School situated downtown in the of União da Vitória. The customers were 34 children aged between 8 and 9 years. Our major aim was observe if there would be any chances in the children's relationship with the literary text. In order to rescue the folklore, the people's and the infantile universe, the initial readings were about myths, legends, people's and ghost tales, so we could afterwards make their way to discussions, people's savings, puzzles, tongue twisters and others, until we came to poems and texts in prose. To make this work real, we practiced two positions in relation to the books offered to the children. A spontaneity moment, in which the child searched for something to read following his or her own reader's standards. In the other moment, the teacher organized the reading of what he or she wanted the students to read, and at the same time showed the students what to read in the literary text and how to read it. During the second moment, we relied on literary texts which privileged the phantastic as a style. So, the starting point in selecting the texts was the phantastic and not the age or any other classification that would distinguish infantile literature from any other literature. Consequently, there weren't any concerns about specific texts for children in this work, even because we support the idea that a literary text conception must be the result of theoretical knowledge of the literary questions and a proper methodology directed to the target-public. Our reading proposal by means of literary texts attempted to help to build the reader's history and was organized in activities which sought literary questions of content and shape, pedagogical questions among different subjects and methodological and linguistic questions of performances and readings. In that way, the progress of the performances and the evaluation of the work proposed were noticed in several activities carried out the students, some oral, some written, read, drawn, dramatized and others. We realized that when one defines, plans and completes a reading proposal with literature in the school, children react positively, becoming readers capable of creating senses, besides the chance of creating narrow links with reading and literature.

1 O FLUIR DO RIO

1.1 A MARGEM DE LÁ

*"Mas se deu certo dia,
nosso pai mandou fazer para si uma canoa."
Guimarães ROSA*

De qualquer ponto das cidades, ouve-se o apito do trem que corre, cortando-as, rasgando-as em duas. Separando, assim, Porto União em Santa Catarina e União da Vitória no Paraná; mas a União presente nos dois nomes impede uma secção mais profunda ou fatal.

Por ambos os lados, União da Vitória se deixa banhar pelo Iguaçu, que majestosamente a contorna como uma serpente adormecida num sono letárgico e que a qualquer sussurro do vento sul, se contorce violentamente, espargindo seu líquido venenoso ao redor de seu corpo.

Durante a primavera e o verão, a serpente, como que tocada por um misterioso encantamento, transforma-se em formoso colar de cristalinos topázios e enrola-se suavemente ao redor da cidade que o exhibe extasiada da sua beleza e brilho; porém, à medida que o vento sul encrespa a placidez citrina, a cobra-colar como que desperta do encantamento e começa a expandir por todo o vale mágico uma névoa que aos poucos vai sufocando e escondendo a cidade; até que um dia, o monstro surge e aos poucos, lentamente com sua língua mortal, lambendo e engolindo, inunda a cidade, cobrindo-a de visgo e detritos inumanos. No verão, o amor recomeça...

Existe um provérbio popular que diz que mulher de malandro gosta de apanhar. Assim é o amor entre União da Vitória e o Iguaçu. Quando mais ela sofre, mais ama. Não se pode prever o final dessa história: se ela, cansada, o abandona; se ele, enciumado, a engole.

É aqui, nessa cidade pequena, úmida e mágica, que nasci, cresci, vivo e trabalho. E como resíduo que sou desse estranho amor, não estranhem o fato de eu propor um trabalho voltado para essa realidade, e que talvez seja um pálido reflexo de muitas realidades.

Quando eu tinha 17 anos, formei-me professora na antiga Escola Normal (que na época era normal mesmo e formava professores) e desde então meu destino ligou-se como um encantamento ou maldição à Educação.

Lembro-me que quando criança não possuíamos televisão (ela só chegou aqui quando eu tinha dezoito anos) e ao entardecer nos reuníamos na rua para brincar. A vizinhança toda participava do esconde-esconde, polícia e ladrão, pique e outras brincadeiras. Depois, altas horas da noite (lá pelas vinte e uma horas!), entrávamos e íamos direto para a sala de visitas da casa, sentados no chão, ao redor da vitrola ouvíamos pelo rádio a novela daquele horário. Mamãe sentada na sua poltrona e Dada no chão com as crianças. Eram momentos de total silêncio e expectativa, porque as descargas elétricas às vezes impediam de se ouvir justamente os momentos cruciais da ação novelesca, geralmente a hora da declaração amorosa dos heróis, o que resultava uma série de imprecações de Dada.

O melhor, entretanto, vinha depois, quando desligávamos o rádio e Dada, a preta velha - que nem era tão velha assim - punha-se a bordar e contar causos da cidade onde morava, lá do mato. Geralmente eram histórias de festas, casamentos, compadres, emboscadas e muitas, muitas histórias de assombração, visage (como ela dizia), mula-sem-cabeça, boitatá. Ah! Dada! que saudade... Dada era daquelas serviçais de antigamente, criou a mim e mais dois irmãos. Foi-se embora atrás de um amor que a desencantou. Nunca mais a vi; sei entretanto que deve estar lá no infinito encantando muitos negrinhos com suas histórias; e se lá não houver racismo, alguns branquinhos como eu.

Uma certeza tenho, ela foi minha akpatô particular. Jamais esqueço a história da Estrela-d'Alva que tanto alimentou a minha imaginação quando criança.

Dada dizia que ela dormia no topo da amoreira (uma árvore enorme que tínhamos no quintal) e que se eu levantasse cedinho ainda a veria espreguiçando-se e salpicando as folhas com um pó mágico. Como eu era muito preguiçosa para isso e Dada sabia, nunca encontrei a estrela dormindo. Até hoje conto essa história para as crianças e elas ficam fascinadas.

Lembro também da biblioteca que meu pai possuía. Era seu maior orgulho e satisfação mostrá-la às visitas. Poucas pessoas na cidade possuíam livros. Não era uma biblioteca excepcional, mas foi boa biblioteca para mim. Muitas e muitas tardes passei trancafiada naquele cômodo folheando revistas em espanhol e livros com algumas figuras. Não possuíamos livros ilustrados para crianças e fascinava-me uma coleção de Bolos Artísticos, de Dolores Botafogo, que minha mãe possuía. Eram desenhos coloridos de bolos ornamentais e suas respectivas receitas. Aqueles desenhos até hoje povoam minhas lembranças.

A maioria dos livros era comprada de esporádicos viajantes que passavam na cidade, uma vez que não possuíamos nenhuma livraria, apenas uma pequena banca de jornais e revistas. As coleções que papai comprava eram importantes para informações variadas, mas desprovidas de literatura.

Alguns livros eram de Odontologia (1ª profissão de meu pai), outros eram de Biologia e Ciências para o Magistério (2ª profissão de meu pai e à qual efetivamente ele se dedicou). Tínhamos também muitos livros espíritas (religião de minha família). O restante era de muitos romances e livros variados.

Quando fui para a escola, comecei a ser agraciada com alguns livros só meus. A primeira coleção foi os doze volumes da Biblioteca Infantil, todos eles organizados por Figueiredo Pimentel. A seguir, fui brindada no meu aniversário com a coleção Grandes Vocações, seis volumes com a biografia dos mais ilustres inventores, cientistas, etc. Depois vieram os dezoito volumes de Malba Tahan, os doze de Trópicos- Enciclopédia ilustrada em Cores (onde mais li e aprendi sobre cultura geral) e finalmente a obra completa de Machado de Assis.

Inesquecível mesmo foi o primeiro livro lido: O Guarani, de José de ALENCAR. Foi-me entregue pelo meu pai quando eu tinha nove anos e que tinha sido de minha mãe quando moça. Eu o guardo até hoje comigo. Lembro que não entendia nada do que estava lendo, mas lia cada vez com mais prazer pelas expectativas de batalha que imaginava. A invasão da fazenda pelos índios, cena que nunca esqueci, bem como a do incêndio da mansão, pareciam-me, na época, fazer parte do seriado a que assistíamos na matinê de domingo, antes do início do filme no cinema da moda. O seriado nunca terminou e até hoje não consigo imaginar como seria, pois passava o mesmo capítulo três ou quatro domingos seguidos e nós sempre na esperança da seqüência que nunca chegou à cidade; de repente, mudavam de seriado. Aquela cena dos índios invadindo a fazenda sempre me pareceu aquele seriado em preto e branco que nunca terminava, pois eu também não tinha entendido aquela história de Peri e Ceci em cima de uma palmeira. Será que eles passaram para a história de Jane e Tarzan e ficaram morando nas árvores? Mas foi bom ! Muito bom...

À medida que cresci, fui buscando minhas próprias leituras, nem sempre boas ou necessárias. Não é difícil perceber que minha leitura doméstica, apesar de absolutamente livre — eu podia ler o que quisesse na biblioteca do meu pai — foi típica dos clássicos da época e faltaram-me justamente os clássicos mais importantes do Sítio do Pica-Pau Amarelo, o de Swift, Defoe...

Na escola, não lia nunca. Não me lembro de nenhum relacionamento com a literatura na escola. Nenhuma professora contava ou lia histórias. Nunca vi livros de literatura durante todo o primário e o ginásio. Só fui entrar numa biblioteca escolar quando estava na Escola Normal, e o termo entrar é bem apropriado. Era uma sala até que arejada e limpa, com livros todos escolares mesmo. Encapados e guardados em armários com portas de vidro chaveadas. Nunca peguei um livro daquela biblioteca.

Apesar de tudo, aprendi a ler e gostar de ler. Contudo minhas leituras nem fossem as que deveriam ter sido, e por isso hoje, como um coelho maluco num país mais maluco que de Alice, corro atrás do tempo perdido que nem é o de Proust.

Um tempo que talvez para mim não possa ser totalmente recuperado, mas poderá ser para muitas pessoas, muitas fadas e duendes, mágicos e cientistas. Por isso estou me propondo um trabalho sobre leitura e literatura e gostaria de iniciá-lo por União da Vitória para ver se consigo pegar o fio dessa teia do tempo que se escapuliu pelo vão de meus dedos.

Falar sobre literatura, leitura, leitores, sociedade, escola e cultura, não constitui novidade e pode até tornar-se repetitivo e sem interesse.

Há um dito popular que diz que o óbvio é "chover no molhado". Assim é bom alguns leitores desse texto buscarem abrigo, pois poderemos nos encharcar. Quem já está molhado, sobreviverá. Por outro lado, poderemos encontrar leitores que, considerando-se matutos velhos do assunto, se protegem com galochas e impermeáveis há muito tempo e nem pensam em se molhar e portanto estão livres de contaminação.

Talvez, até tenhamos leitores absolutamente absortos e cegos pela falsa claridade do sol da meia-noite, não enxergam nem a garoa, quanto mais um temporal. Esses, podem morrer afogados ou continuarem obcecados pela falsa luz.

A expressão chover no molhado é a que talvez melhor justifique o assunto. Leitura, literatura e sociedade não representam novidade àqueles que a elas se dedicam. Entretanto, algumas pessoas, entidades ou instituições, envolvidas nesse temporal, conhecem o óbvio e, impotentes ou não, nada fazem para amainar a situação. Fala-se, escreve-se sobre a importância, a necessidade e o valor da leitura. E o que é que se faz? Alguns se protegem, outros ignoram mas há ainda os que querem se molhar, se contaminar, se comprometer até a última gota. É preciso passar da discussão à ação. É momento de deixar de apenas ler sobre leitura, e formar leitores. Espero que esse trabalho seja a gota d'água para muitos, e que se ponham em ação.

É para pessoas que ainda se sensibilizam com o problema da leitura e da literatura que queremos falar, é com elas e por elas que queremos desaguar e fertilizar. A água será fluida e dela beberemos até a embriaguez total. Não, é claro, a embriaguez etílica, mas a embriaguez confessa de ver o mundo lendo.

Queremos, sim, embriagar muitos, mas com pura água - a realidade. Não queremos camuflar ou diluir. Não nos interessa a sonolência induzida, as ilusões oníricas, a apatia dos tolos. Não a água turva que encharca e afoga como a serpente do Iguaçu, mas a água que purifica e lava as chagas do colar de topázio.

Entretanto, até o lodo mais putrefeito é regenerador de vida e o mar depende dos manguezais para sobreviver. Nada pode ser desprezado no nosso aprendizado.

Aqueles que se imunizaram contra o assunto ou aqueles que o desconhecem, também podem beber dessa fonte e talvez até se embriaguem conosco e venham dançar na chuva. A dança dos loucos ou dos céticos, quem sabe? Pois, falar em literatura num país de pobres e com aproximadamente 40 milhões de analfabetos parece coisa de louco mesmo.

Assim iremos falar, porque o que nos instiga realmente é o desafio. O desafio - a própria realidade - à situação da leitura que se apresenta na nossa sociedade, nas nossas escolas.

O que queremos é ser compreendida por todos, principalmente por professores e alunos que, segundo alguns, não entendem o que lêem. Será? Eles não entendem o que lêem ou não lêem e por isso não entendem?

Por que o leitor não entende o que lê? Será que uma linguagem mais fácil irá favorecer a compreensão? É possível ler-se sobre literatura e ler a literatura da mesma maneira? As linguagens são diferentes ou iguais? Existe uma casta privilegiada que lê e entende o que lê, e uma outra que não lê, não sabe ler e quando lê não entende o que lê? Essa casta espúria dos não-leitores ou pseudo-leitores é espúria por que quer, por opção mesmo, ou por razões que a casta privilegiada sabe quais são e, com toda a sua inteligência e poder, prefere desconhecer ou nada fazer para que outros se tornem leitores?

Eu gostaria de falar o que sinto da maneira que sei. Pode não ser a maneira mais correta ou a mais adequada, mas é sincera e honesta. Não quero só falar com o espírito mas quero também deixar falar a essência do espírito.

Será que uma linguagem pode ser lúdica e séria ao mesmo tempo? Fanny Abramovich diz coisas seríssimas sobre leitura e literatura de uma maneira absolutamente lúdica. Aí vocês dirão: "Ah! mas é Fanny Abramovich. Você, quem é?"

Eu? Eu sou uma professora do interior com uma vontade imensa de reverter a situação da leitura e da literatura na escola, principalmente no 1º Grau. Faço um trabalho simples, mas acredito firmemente naquilo que faço. Tenho paixão e amor pela minha profissão e quero aprender cada vez mais, para poder ser cada vez mais, uma boa professora do interior.

O assunto é sério, não estou nem sendo populista, nem utopista, talvez idealista. Mas a seriedade do problema me levou a pesquisar a situação da leitura no país, através de informações obtidas em diversas fontes bibliográficas e a situação da leitura na cidade de União da Vitória, onde vivemos e trabalhamos, através de pesquisa *in loco*.

1.2 A MARGEM DE CÁ

*"E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta."
Guimarães ROSA*

No lado de lá do Iguaçu, vivemos a nossa infância e juventude. Vimos a cidade crescer e diminuir; inflar como balão junino, orgulhoso de sua luz e cor, a alcançar alturas como um foco de luz isolado na escuridão e nós, absortos e magnetizados por aquela luz, cabeças erguidas olhávamos a estrelinha que sumia tremeluzente, para aos poucos ir se apagando, diminuindo, murchando... E nós, olhos arregalados, não entendíamos como nosso belo balão podia acabar assim, pequenino, disforme.

Onde foi? Onde está? Caiu no rio, afundou, está se indo... Desce, só desce o nosso balãozinho colorido, desfaz-se nas águas.

Estamos agora do lado de cá, a observar para onde corre nosso rio, para onde leva nossas ilusões, nossos sonhos e nossos anseios. Procuramos um ancoradouro, uma margem menos esboroadada, um galho preso onde possamos nos segurar.

Do lado de cá, a realidade é outra, é a comum de toda a cidade do interior. Pequena, de povo cordial mas bairrista, o que por vezes impede seu crescimento e desenvolvimento. Pode-se dizer que aqui,

“Um homem vai devagar,
Um cachorro vai devagar,
Um burro vai devagar,
Eta vida besta, meu Deus.”¹

União da Vitória, hoje com 102 anos de emancipação política, já foi a terceira cidade do Estado do Paraná. No auge de seu apogeu, recebeu importantes políticos e sua sociedade próspera e rica era reflexo da opulência do município. Era o centro comercial, político e educacional de uma vasta região que abrangia municípios do Paraná e Santa Catarina. Hoje ainda restam alguns monumentos dessa época de sonho e fartura: a maior estação ferroviária da região por onde não passa nenhum trem, o maior aeroporto da região onde não pousa mais nenhum avião e a Faculdade de Filosofia, a 1ª a ser fundada no interior do Estado do Paraná e que até hoje divide um prédio com uma escola estadual de 1º Grau.

Como acontece de uma Faculdade fundada em 1960 estar ainda em prédio emprestado? Sua biblioteca funciona até hoje em uma sala improvisada e ainda após quase 30 anos, não foi catalogada. Os funcionários, dentro de suas limitações se desdobram para fornecer um tratamento eficiente. No quadro de

¹ ANDRADE, Carlos Drumond. Cidadezinha Qualquer. In: Antologia Poética. 24. ed. Rio de Janeiro : Record. 1990. p. 44.

funcionários não consta nenhuma bibliotecária especializada, levando, assim, os funcionários a agirem um pouco por intuição e algumas vezes por conhecimentos em cursos de treinamento esporádicos. Segundo depoimento da funcionária mais antiga, que está há quase 25 anos na biblioteca, ela faz o que pode, pois tudo é muito difícil. Acreditamos. O uso da biblioteca assume, assim um tom surrealista, se acontece da funcionária mais antiga, aquela que tem a biblioteca na cabeça, que sabe onde estão os livros, ficar doente ou faltar: tem-se que esperar o seu retorno para encontrar-se o livro necessário. Os livros estão arrumados em prateleiras por assunto, sendo que consta uma etiqueta embaixo anunciando: Romances, Psicologia, Sociologia, Coleções, etc. A Biblioteca não possui fichário por assunto ou autor. Quando se necessita pesquisar algo, chega-se até as funcionárias e diz-se: "Queria um livro que falasse sobre isso..." Se elas sabem, respondem: "Olhe lá na prateleira tal, pode ser que você encontre." Se elas nunca ouviram falar do assunto ou do autor, fica difícil—quando não impossível — encontrar qualquer livro.

A Biblioteca, de acordo com depoimento da responsável, possui aproximadamente 6.300 volumes para a área de Letras, o que é número razoável, só que o acesso a esses livros fica sujeito ao surrealismo que descrevemos acima.

A prefeitura municipal mantém uma biblioteca pública, em estado de realismo mágico.

A cidade de nossa infância parece viva, quando procuramos por uma livraria. Não existe nenhuma! Temos algumas papelarias e bancas de revistas. Contudo a cidade parece que evoluiu, já conta com oito pavilhões de esporte, cobertos e com infra-estrutura para jogos. Não somos contra esportes, só gostaríamos de tentar recuperar o tempo que perdemos. Como conseguimos construir oito pavilhões para jogos e nenhuma biblioteca pública? Será que temos que ir até os atletas para descobrir o segredo?

Assim, a partir da realidade das bibliotecas da Faculdade e do Município, que poderiam e deveriam ser não só o exemplo, mas, e principalmente, a âncora

para todas as bibliotecas escolares, podemos inferir qual seria o resultado de uma pesquisa sobre bibliotecas escolares.

A pesquisa sobre organização e uso de bibliotecas escolares resumiu-se em constatar a realidade da cidade de União da Vitória, ficando dessa forma, a zona rural do município sem ser atingida pelo estudo.

Dessa forma, durante os meses de outubro e novembro de 1991, visitamos todas as escolas da cidade, entrevistando as responsáveis pela biblioteca, bem como observamos as dependências reservadas na escola para a biblioteca.

À época da pesquisa, as 23 escolas contavam com 4.201 alunos matriculados no ensino de 1ª a 4ª série e 2.811 alunos matriculados de 5ª a 8ª série, perfazendo um total de 7.012 alunos, regularmente matriculados no ensino de 1º Grau, alvo de nossos estudos.

Não é difícil observar que a concentração maior de alunos é de 1ª a 4ª séries, sendo nítido o esvaziamento de aproximadamente 1.300 dentro de um mesmo Grau de ensino.

O número de professores para os 4.201 alunos era de 138 para 1ª a 4ª série e de 126 para os de 5ª a 8ª série, o que demonstra que a média por professores de 1ª a 4ª série é de 33 alunos.

A pesquisa foi desenvolvida através de visitas às dependências da biblioteca escolar, seguida do preenchimento de uma ficha, a qual era respondida pela responsável da biblioteca ou da escola.

Nas escolas, fomos amigavelmente recebidas e todas, sem exceção, demonstraram o maior interesse pela pesquisa e gostariam de participar de qualquer tipo de atividade que envolvesse a leitura e a literatura, desde que fosse em benefício do aluno. Percebe-se, portanto, que não falta vontade ou interesse; o que falta, talvez, seja estímulo e organização para um trabalho específico com a leitura.

Após a pesquisa, constatou-se o óbvio. Não existem bibliotecas escolares, não se usa a biblioteca, não se pesquisa e não se lê. É claro que em todas as escolas

existem livros, existe um local onde estão esses livros, esses livros circulam pela escola; mas isso não significa um circuito de leitura nem formação de leitores.

Os alunos praticamente não têm acesso livre às bibliotecas, pois elas quase que inexistem, sendo que na maioria das escolas é a professora quem leva os livros para a sala de aula e os empresta aos alunos. Empresta para ser lido em aula pois a alegação quase comum é de que alunos perdem, extraviam ou estragam os livros, que já são poucos e difíceis de serem adquiridos. Uma diretora afirmou que seus alunos não levam nem livro, nem caderno para casa; todo material escolar fica na escola, senão os pais vendem como papel usado, queimam para cozinhar os alimentos e até fazem cigarro com o papel dos cadernos. Esse problema foge às perspectivas da escola, representa um problema social mais abrangente; entretanto, a questão do extravio e do estrago é uma questão de educação e deve ser encarado pela escola.

O que se observou é que a maioria das escolas não possui um domínio sobre o patrimônio dos seus livros. Algumas não possuem livro-tombo, outras possuem livros de registros improvisados. Também não adotam uma metodologia de empréstimo, que permita um controle de retorno. Isso ocorre em grande parte, pelo fato de as escolas não possuírem ninguém responsável pelas bibliotecas. Qualquer pessoa recebe e entrega livros, é aquela que está ali no momento: diretora, supervisora, secretária, etc. Em uma escola, encontramos a servente como responsável pelos livros.

Somente em quatro escolas, encontramos bibliotecárias efetivas, sendo que uma possuía 2º Grau incompleto, uma o 1º Grau incompleto e duas com 2º grau completo habilitação em contabilidade. Dessa maneira, essas pessoas possuem apenas uma forma empírica de organizar a biblioteca e afirmaram que gostariam muito de fazer um curso. Demonstraram muito interesse em aprender. Algumas professoras declararam que, para organizar a biblioteca da sua escola, foram ver como era da Faculdade e fizeram mais ou menos parecido.

Observa-se um círculo vicioso se formando. Os alunos não lêem porque não emprestam livros, as bibliotecas não emprestam livros porque são extraviados, os livros

são extraviados porque não existe controle, não existe controle porque não existe pessoal disponível para o trabalho, não existindo pessoal disponível extraviam-se e por isso não se emprestam livros, o aluno não lê porque ... e assim a história se enovela.

Outra questão pertinente diz respeito ao local onde estão os livros. Somente oito escolas possuem local próprio, uma sala só para os livros. Em todas as outras, os livros encontram-se, na sua maioria, na sala dos professores, na secretaria ou no gabinete da direção. Isso quando biblioteca, sala dos professores e secretaria não formam um único recinto.

Em uma escola, os livros estavam no almoxarifado, junto com outros objetos descartáveis.

No conjunto das escolas, avaliou-se um número aproximado de 36.144 volumes, sendo que 6.481 seriam de literatura infanto-juvenil. Esses números são especulativos, uma vez que as escolas não puderam precisar com exatidão o número exato de livros existentes, visto que os registros são irregulares, como já salientamos. Uma vez registram num caderno, noutra no livro-tombo, outra vezes não registram a entrada de livros novos, etc. Estão contabilizados nesse total muitos livros didáticos distribuídos pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE). Em algumas escolas, os livros didáticos constituem a maioria do acervo.

Outro ponto, tão importante quanto a conservação do acervo bibliográfico das bibliotecas, é o referente à aquisição de livros. O parâmetro para todas as escolas, sem exceção, é a Feira Intercolegial Estudantil do Livro (FIEL) que por quase vinte anos acontece na cidade. Contudo neste ano, a FIEL não ocorreu, e se no ano passado pouquíssimas escolas haviam adquirido livros, nesse ano não houve nenhuma aquisição. Esperamos que a feira não desapareça, pois é esse o único contato que as escolas têm com livros, uma vez que na cidade não existe nenhuma livraria (será a mesma cidade da minha infância?). As escolas, antes do início da feira, recebiam um catálogo com a relação de títulos e preços e esse era o único documento que norteava a compra de livros.

Geralmente, elas optavam pelos mais baratos, pois assim a compra seria mais volumosa. Algumas escolas afirmavam que não olhavam preço e sim, qualidade.

Algumas escolas também adquirem livros através de viajantes, na sua maioria coleções paradidáticas (será a mesma cidade da minha infância?). Nenhuma opta por reembolso ou a compra diretamente em livrarias da capital.

Outra forma de aquisição é através de doações da Secretaria Estadual de Educação (SEED), que durante os anos de 90 e 91, enviou aproximadamente 900 livros (e muito bons livros!) às escolas estaduais. Por esta razão nas escolas municipais encontra-se maior precariedade de livros.

Os professores, segundo as informações, não emprestam, nem utilizam livros da escola para sua leitura particular, buscam mais os didáticos para pesquisa ou uso em sala de aula.

Tínhamos interesse em saber quais os livros mais procuramos pelos alunos, mas não foi possível, pois, como não há uma forma de registro de empréstimo, fica difícil contabilizar-se essa informação.

Assim, tendo levantado essas questões, gostaríamos de não tecer comentários a respeito dos mesmos. Queremos aqui deixar as reflexões ao leitor desse texto, para que ele mesmo diagnostique o que essas questões representam, seu significado e sua repercussão na realidade educacional.

Será a realidade observada em nossas bibliotecas escolares melhor ou pior que as de outras cidades? Qual a razão dessa realidade? O que vimos é uma opção da escola? Será que os professores escolheram esse tipo de relacionamento com a leitura? Está bom assim? É isso que queremos? Pode haver mudança? Por que mudar?

Em seguida à realização da pesquisa nas bibliotecas escolares, foram selecionadas as escolas Prof^a Hilda Romanzi de Melo para representar escolas centrais e Prof. José Moura para representar as escolas de bairro. Não que a intenção do trabalho fosse medir ou comparar escolares ou alunos, mas para observarmos realidades diferentes. Entretanto, devido à disponibilidade de tempo

para aplicação do trabalho, optou-se apenas pela Escola Municipal Prof^a Hilda R. de Melo.

Na escola, como a proposta era livre, optou-se pela professora que manifestou interesse irrestrito pelo trabalho. No início, duas professoras foram selecionadas, uma regente de 3^a série e outra de 4^a série. No entanto, a professora da 4^a série iria transferir-se da cidade na metade do ano, o que efetivamente aconteceu e achamos que a substituição da professora poderia provocar uma ruptura no desenvolvimento no trabalho e por essa razão, realizamos o trabalho apenas com uma 3^a série matutina.

Também consultamos uma professora de outra 3^a série, sobre a possibilidade de ela realizar as mesmas atividades que iríamos executar na 3^a série matutina sem nossa interferência, no que fomos aceitos pela professora. A realidade era apenas observar como a professora agiria na sua prática escolar com a leitura, sem influência de outrem. A proposta frustrou-se, visto que a professora só executou uma das atividades previstas. Mesmo assim, valeu a tentativa, que poderá ser executada em outra oportunidade.

Assim, definidas escola e turma, passamos a organizar um programa de trabalho para o ano letivo. Também esse programa não pôde ser realizado na sua íntegra por falta de tempo, pois os alunos demoraram mais do que o previsto em suas atividades e não era nossa intenção apurar o trabalho, e sim dar ao aluno o tempo de que ele precisasse. É aqui que queremos afirmar a necessidade de a escola possuir uma proposta para a leitura, que não se encerre com o trabalho de uma professora ou de um ano letivo. Não é possível formarem-se leitores em um ano ou em alguns meses.

O que apresentamos aqui é apenas uma amostragem de caso. Não temos, portanto, a pretensão de provas, dados ou estatísticas; mas sim problematizar uma questão em busca de soluções.

Iniciamos o trabalho de seleção de textos de literatura com os quais iríamos trabalhar, já nos meses de janeiro e fevereiro, tendo como meta alunos de 1^a a 4^a série.

Na mesma época, também começamos a pesquisa e leitura dos textos teóricos de apoio.

Os textos selecionados para leitura dos alunos não se restringiram aos chamados infantis, mas também aos da chamada literatura adulta, porque queríamos, entre outras coisas, observar se existe texto difícil para a criança ou se é apenas uma questão de metodologia do uso desse texto.

A seleção, tampouco, restringiu-se a textos nacionais. Julgamos oportuno introduzir-se a criança o quanto mais cedo possível em contacto com textos universais. Acreditamos na necessidade da formação de uma cultura nacional de leitura, mas um dado não indispõe o outro. Acreditamos muito mais na comparação e na diversidade. Por outro lado, a criança na sua mais tenra idade já entra em contacto com a literatura estrangeira através dos contos de fadas.

O que queremos é que a criança entenda que um texto literário é expressão de cultura, de um contexto lingüístico-cultural e que pode e deve ser reconhecido em suas diversas formas de manifestação, tanto as populares como as denominadas cultas. Por esse motivo, selecionamos textos que oscilam entre o clássico e o moderno, que utilizam uma linguagem popular, espontânea, como também um registro lingüístico mais culto.

Os textos selecionados para o trabalho com as crianças também foram escolhidos por suas características de fantástico, pois acreditamos que o fantástico literário seja uma das formas para o desenvolvimento e construção do imaginário, imaginário esse que formará o universo simbólico do leitor. Muitos outros textos mais significativos poderiam ser selecionados, mas tivemos que fazer uma opção, respeitando o que tínhamos disponível.

Os textos narrativos selecionados foram:

- a) O Retrato Oval - Edgar Allan POE;
- b) A Menina de Lá - Guimarães ROSA;
- c) Além do Bastidor - Marina COLASANTI;

- d) O Homem que se Endereçou - Inácio de Loyola BRANDÃO;
- e) O Homem que Entrou pelo Cano - Inácio L. BRANDÃO;
- f) O Bolso - Plínio CABRAL;
- g) A Ponte - Franz KAFKA;
- h) Onde tem Bruxa tem Fada... - Bartolomeu Campos QUEIRÓS;
- i) Sapomorfose - Cora RONÁI.

Os textos em verso foram:

- a) Pássaro Livre - Sidônio MURALHA;
- b) Rio na Sombra - Cecília MEIRELES;
- c) Canção da Nuvem e Vento - Mário QUINTANA
- d) Três Tias - Elias JOSÉ
- e) Bico e Pena - Leda LINS
- f) Trovão - Coração - Maria Cândida MENDONÇA
- g) Tempestade - Roseana MURRAY

Paralelo ao trabalho com esses textos, os alunos faziam leitura diária de outros que colocamos à disposição deles. Organizamos três caixas de leituras: uma contendo livros de folclore, mitos, lendas e contos de fadas, que foram lidos por todos os alunos em sistema de rodízio; a outra continha livros variados de literatura, que os alunos selecionam ao seu prazer; e uma terceira caixa só com livros de poemas que leram também em sistema de rodízio². É bom esclarecer que o sistema de rodízio também obedecia a um critério de escolha do aluno.

Quisemos, com as caixas de leitura, aliar um trabalho de seleção do professor — o que ele gostaria que os alunos lessem, com a seleção do aluno — o que ele tem vontade de ler.

² Ver lista de livros em anexo.

Para nenhuma das leituras houve avaliação formal, prova ou qualquer tipo de cobrança que não o diálogo e troca de idéias, orais, sobre os livros lidos, bem como o registro no chamado Passaporte do Leitor, onde os alunos anotavam tudo o que liam.

Além disso, a professora fazia diariamente a leitura de histórias e de poemas. Foram lidos integralmente entre outros: *Ou Isso ou Aquilo* (MEIRELES, Cecília), *Menino de Asas* (HOMEM, Homero), *Contos, Mitos e Lendas para Crianças da América Latina* (vários autores), *Contos de Animais Fantásticos* (vários autores), *Uma Idéia Toda Azul* (COLASSANTI, Marina), *Contos Populares para Crianças da América Latina* (vários autores), *Contos de Assombração* (vários autores), *Uxa, ora Fada ora Bruxa* (ORTHOF, Sílvia), *História em Três Atos* (QUEIRÓS, Bartolomeu Campos), *Quem Sabe o Sim Sabe o Não* (ALVAREZ, Reinaldo Valinho), *O Livro do Trava-língua* (Ciça), *O que É o que É* (PERROTTI, Denise C. - seleção), *Um Tigre, Dois Tigres, Três Tigres* (CACCESE, Neusa P. - seleção).

Também durante o ano foram lidos alguns fragmentos e poemas das seguintes obras: *O Homem do Furo na Mão* (BRANDÃO, Ignácio L.), *Antologia Poética* (ANDRADE, Carlos D. de), *Antologia Poética* (BANDEIRA, Manuel), *Fabulices* (CABRAL, Plínio), *Para Gostar de Ler, Vol. XI (Contos Universais)* (vários autores).

O interessante nas leituras desses textos, é que as crianças ficavam entusiasmadas e pediam para levar para casa para terminarem a leitura, no que eram atendidas.

No decorrer do ano, além do trabalho específico com a leitura, executamos diversas atividades que completam e sustentam a leitura, como desenho, dramatização, interpretação oral, dança, canto, pesquisa, produção, reprodução, interpretação de textos, entrevista, palestra, feira e exposição, produção de maquetes e exercícios orais e escritos pra o desenvolvimento da expressão criativa.

Lembrando Paulo FREIRE, não podemos nos esquecer de que a leitura de uma determinada obra deve sempre levar o indivíduo a uma interpretação tanto de si como do

mundo. O indivíduo deve ser o sujeito do ato de ler. Com isso concordamos e disso fazemos a justificativa da nossa prática. Entendemos também que o leitor infantil não tem condições ainda de formular suas perguntas, suas indagações; observar a multiplicidade do texto, ou a sua intertextualidade, ou a pluralidade de sentidos. Por isso, cabe ao professor encaminhá-lo, auxiliá-lo, orientá-lo em sua formação do leitor, tomando-o sujeito de seu ato de ler.

Assim, enquanto o aluno é livre para ler o que gosta, o professor poderá selecionar alguns textos, que irá trabalhando, usando um posicionamento claro em relação à leitura e às questões de literariedade.

O professor deverá ter um programa definido, porém flexível, em relação à leitura e à literatura. Um procedimento de trabalho que encaminhe o leitor, entre outras coisas, a ter capacidade de formular perguntas próprias às leituras feitas.

Sabe-se que o trabalho com textos literários na escola tem sobrevivido aos mais diversos métodos propostos pelos currículos. As atuais exigências do ensino indicam significativas modificações na abordagem do texto literário.

São várias as falhas apontadas no atual trabalho com o texto literário na escola. Podemos apontar algumas como:

- a) falta de dinâmica e seqüência: o professor trabalha esporadicamente com o texto literário;
- b) inadequação quanto à escolha de textos literários em detrimento dos funcionais: o professor acha mais interessantes os textos que ensinam ou explicam alguma coisa;
- c) imaginação não cultivada tanto no professor como no aluno: a escola considera o lógico mais importante do que o imaginário;
- d) saturação de informações resultantes do assédio contínuo e diário dos meios de comunicação de massa: tanto o professor como o aluno estão culturalmente massificados, principalmente pela televisão;
- e) pouco desenvolvimento de atos de leitura na escola e fora dela: quase ninguém lê, nem professor nem aluno;

f) conhecimento precário na área lingüístico-literária: o professor não tem noção do que é texto, do que é literatura e como abordar o texto literário.

Antigamente, as deficiências de uma aprendizagem da leitura eram atribuídas ao aluno. Ele é quem não aprendia e não gostava de ler, porque o método era quase perfeito e o professor o aplicava corretamente etapa por etapa.

Atualmente, essa visão está completamente reestruturada, tendo como foco central o leitor. É de suas expectativas que deve originar-se o trabalho escolar, e não do método de leitura.

Assim sendo, as tarefas iniciais de nossa pesquisa foram de levantamento de expectativas dos alunos a respeito de leitura e literatura. Fizemos isso através de debates orais e da confecção do Passaporte do Leitor, onde as crianças registraram seu pensamento inicial sobre literatura, gosto, leitura, passatempos.

A partir daí, organizamos uma espécie de roteiro para o trabalho durante o ano. Mas já nas primeiras semanas, percebemos que as propostas estavam saindo enviesadas, ou seja, algumas tarefas que eram para ser as iniciais ficaram para depois e foram substituídas por outras.

Isso, entretanto, não alterou nem a metodologia nem o ritmo imposto ao trabalho, visto que o objetivo a que nos propúnhamos permite flexibilidade dos conteúdos, mesmo porque eles não são pré-requisito. Assim, não é preciso um tipo de exercício para preparar o aluno para outro. Pelo contrário, eles se integram e se completam.

A nossa proposta de trabalho era verificar se a compreensão da leitura através do universo simbólico, constituído pelas várias linguagens, pode ou não intensificar a leitura polissêmica, levando o aluno a não só reproduzir, mas também a produzir sentidos. Idealizamos que, se alcançássemos este objetivo, teríamos constituído um embrião de leitor, ou até o próprio leitor.

Assim, a preocupação não foi com a quantidade do que ler; havia a intenção de propiciar a variedade, não só em termos de literatura infantil, mas

também de textos diferentes daqueles usualmente lidos pelas crianças, denominados como *sem idade* por Maria Helena MARTINS.³

Muitas são as formas de trabalhar com o universo simbólico e uma é a vertente do fantástico. Optamos por textos lúdicos e de mistério, mas que privilegiem sempre o fantástico literário. O ludismo, em nosso trabalho, não será conceituado ou observado em seu aspecto teórico; ele será sempre o elemento submerso em todo trabalho, pois é a própria metáfora da vida. O homem, ao dar expressão à vida, cria o mundo poético, *a terceira margem*, o outro lado, como entende HUIZINGA.⁴

Nenhum adulto estranha o fato de uma criança conversar com amigos imaginários, transformar um prendedor de roupa em carro de Fórmula 1, um cabide em robô ou uma pedra em gigante: isso porque o lugar privilegiado do mundo infantil é o mundo da imaginação. Assim, partimos do princípio de que é necessário, ao lado da lógica, tão privilegiada pela escola, desenvolver a imaginação e o imaginário, como base privilegiada da formação do leitor.

Várias são as opções de se iniciar um processo de leitura. Duas se nos mostraram interessantes: a literatura contemporânea, próxima à cultura de massa e falando mais a linguagem da criança, e a folclórica, mais próxima do popular.⁵ Optamos pela segunda, por julgarmos importante o resgate de conceitos relativos à infância, cultura e fantástico e suas intrínsecas ligações com lendas, mitos e outras formas do pensamento simbólico, bastante significativo para a leitura na escola.

O projeto inicial ficou constituído de três etapas: 1ª - de reconhecimento, 2ª - de aplicação e estudo teórico e 3ª - de verificação da aplicação. Esquematizamos uma seqüência possível, assim organizada:

³ MARTINS, Maria Helena. *Crônica de uma Utopia*. 1. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.

⁴ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 1990.

⁵ PONDÉ, Glória. *A Arte de Fazer Antes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.

1ª ETAPA - RECONHECIMENTO PESSOAL

a) Reconhecimento dos alunos:

- quem são;
- o que lêem;
- o que gostam de ler;
- o que não gostam de ler;
- o que já leram;
- seus divertimentos preferidos;

b) Reconhecimento da leitura:

- os alunos deverão ler três contos: Além do Bastidor de Marina COLASANTI, A Menina de Lá, de Guimarães ROSA e O Retrato Oval, de Edgar A. POE;
- para se observar os níveis de compreensão e interpretação dos alunos, durante essas leituras, não haverá qualquer interferência dos professores; a finalidade não é saber se eles acertaram ou não as perguntas feitas, mas sim como sentiram o texto.

2ª ETAPA - ESTUDOS TEÓRICOS E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NOS ALUNOS

a) Leitura, fichamento e resumo da bibliografia afim.

b) Trabalho com as crianças:

Iniciar com contos de fadas:

- crianças se reúnem em grupo, decidem que história elas conhecem e qual vai ser contada;
- cada grupo conta sua história;
- a professora conta uma história;

- comentário e análise oral das histórias;
- se quiserem, as crianças podem produzir um livro com contos de fadas;

Cantar cantigas de roda:

- recuperar através de pesquisa em casa ou comunidade, brincadeiras de roda, cantigas de ninar, brincadeiras grupais, etc.;
- brincar com as crianças;
- ouvir discos de cantigas de roda e cantar;
- confeccionar livro de cantigas infantis;

Parlendas, adivinhações, quadrinhas:

- levantamento em classe do que os alunos já conhecem;
- pesquisa em casa;
- confecção do livro da classe.

Lendas, mitos, contos de assombração:

- leitura diária, pela professora, de lendas, mitos e contos de assombração;
- leitura, pelas crianças, de livros específicos sobre os temas, utilizando a caixa de leitura nº 1;
- coleta de lendas locais;
- visita, à sala de aula, de contadores de histórias da cidade;
- visita, à sala de aula, de pais para contarem histórias populares;
- dramatização de histórias de mistérios e assombração;
- modelagem em barro — ou outro material — de figuras do folclore;
- pesquisa sobre folclore e mito, com a intenção de produzir textos teóricos e históricos sobre o assunto;

- confecção de antologias sobre lendas, mitos e contos de assombração criadas pelas crianças;

Leitura do texto O Homem do Furo na Mão, de Inácio L.

BRANDÃO:

- leitura oral, pela professora, de Menino de Asas, de Homero HOMEM;
- produção de texto, tendo como sugestões: O Homem da Cabeça de Vidro, O Homem de Gelo, O Homem de Sorvete, O Homem de Asas, etc.;

Leitura dos textos: O Homem que Se Endereçou e O Homem que Entrou pelo Cano, de Inácio L. BRANDÃO e O Bolso, de

Plínio CABRAL:

- trabalhar com o tema viagens;
- produzir textos em grupo, observando as seguintes questões: para onde foram esses homens, por quê, o que encontraram lá, para onde vocês gostariam de ir, se pudessem fazer uma viagem fantástica?;
- produção de texto individual tendo como base a seguinte proposta: *Era uma vez, uma criança que estava andando no escuro e não viu um buraco no chão. O buraco era muito fundo e aí ela foi caindo... caindo... De repente.....*

Leitura do texto Onde Tem Bruxa Tem Fada..., de Bartolomeu C. QUEIRÓS e Uxa, ora Fada ora Bruxa, de Silvy Orthof:

- trabalhar com a dualidade: bom-ruim, levantando as seguintes questões: o que seria uma bruxa, o que seria uma fada, o que eu faria se fosse fada, o que eu faria se fosse bruxa;
- produção de um texto coletivo com o tema A professora brufada;

Leitura do texto Sapomorfose de Cora RONÁI:

- trabalhar com a dualidade: falso-verdadeiro; levantando questões sobre: imaginário da história do Brasil, imaginário presente na televisão (telejornal, telenovelas, desenhos);
- comentário sobre a novela Vamp, histórias de vampiros e metamorfoses exibidas recentemente pela Rede Globo;
- mostrar gravuras e comentar as várias representações do real: realistas, expressionistas, surrealistas, etc. (relacionar com ilustrações de livros de literatura);
- ouvir uma música com duas versões (qual a falsa?);
- ouvir histórias com duas adaptações (qual a verdadeira?), como a do Chapeuzinho Vermelho;
- convidar um pintor, um escritor e um ator para contarem como eles criam outra realidade;
- leitura complementar: O Jogo do Contrário, de Jandira MANSUR;
- produção de um texto pelos alunos, que poderá ser sugerido através do título: O Planeta AÇNAIRC (criança ao contrário). Assistir ao filme Uma História sem Fim I, de George LUCAS, no qual uma criança que gosta de ler penetra, através do sonho, na história de um livro e passa, como personagem, a fazer parte do enredo:
- levantar questões sobre a ação dos personagens.

Leitura do texto A Ponte, de Franz KAFKA:

- interpretação pessoal dos alunos;
- produção de um texto tendo como base a idéia de uma ponte ao contrário.

Era esse o projeto inicial do trabalho. Um plano que nos orientasse, que nos mostrasse parâmetros para um desenvolvimento das ações.

Muitas outras atividades foram executadas, como interpretação oral, desenho, etc. E, como já salientamos, paralelamente a essas atividades, os alunos realizaram suas leituras de outros textos.

Como observamos, o roteiro não era para ser seguido em seqüência, e sim para servir de parâmetro ao trabalho. Desta forma, itens foram desenvolvidos de forma alternada, pois a finalidade primeira era alimentar o imaginário das crianças, através de diversas linguagens, levando-as aos vários sentidos da leitura, bem como levá-las a interagir com a linguagem poética e literária.

Não foi possível realizar a leitura do texto *Sapomorfose*, de Cora RONÁI e assistir ao filme *Uma História sem Fim I*, de George LUCAS, basicamente por falta de tempo, e aí reforçamos a importância da escola possuir um projeto de leitura que vise à integridade do processo individual do aluno; porque, se queremos formar leitores, deve haver uma continuidade e um aprofundamento das questões pertinentes à leitura e à literatura.

Por outro lado, a partir do trabalho com a música, através das cantigas de roda e outras canções infantis, adentramos a poesia, o que inicialmente não constava no nosso programa. Por isso, reorganizamos nosso roteiro:

a) Trabalho com o verso:

- organização de uma caixa de leitura só com livros de poemas;
- leitura diária através de rodízio;
- organização do *Álbum de Poesias* onde os alunos registraram os poemas de que gostaram na leitura diária; ilustração desses poemas;
- produção de poemas pelos alunos;
- leitura diária de poemas, pela professora;
- trabalhos específicos com a linguagem poética;

b) Leitura dos poemas:

- *Pássaro Livre*, de Sidônio MURALHA;

- Rio na Sombra, de Cecília MEIRELES;
- Canção da Nuvem e Vento, de Mário QUINTANA;

Com esses poemas, trabalhar as assonâncias para o aluno perceber a sonoridade.

c) Leitura dos poemas:

- Três Tias, de Elias JOSÉ;
- Bico de Pena, de Leda LINS;

Com esses poemas, trabalhar com aliterações para os alunos perceberem a sonoridade.

d) Leitura dos poemas:

- Trovão-Coração, de Cândida MENDONÇA;
- Tempestade, de Roseana MURRAY;

Poemas para mostrar aos alunos, além do contraste sonoro, também a metáfora.

e) Exercícios específicos de criação por parte dos alunos, para desenvolvimento de associações simples, através do processo associativo de imagens sensoriais e o processo de comparação, para melhor compreensão e sensibilidade para a metáfora.

Quando começamos a trabalhar com poemas, surgiram inúmeras idéias, que ao mesmo tempo que nos iluminavam e nos angustiavam, pois víamos o tempo se escoar pelo túnel do ano letivo.

Também ao trabalharmos com o texto de F. KAFKA, A Ponte, extrapolou-se a proposta inicial e surgiram atividades não previstas e que foram realizadas como:

- desenhos variados de pontes;
- pesquisa em grupo na Revista Geográfica sobre pontes do mundo inteiro;
- painel com gravuras, pinturas e fotografias de pontes;
- pesquisa sobre as pontes e pontos turísticos de União da Vitória;

- palestra de uma arquiteta sobre construção de pontes;
- confecção de maquetes de pontes;
- produção e realização de uma Feira de Ciências.

O mesmo aconteceu quando as crianças desenvolveram pesquisa sobre folclore. Como a etnia ucraniana é a preponderante na região, junto com a professora, executaram um bailado folclórico ucraniano, bem como aprenderam canções de acalanto e de saudação na língua ucraniana.

Como a realização da Feira de Ciências foi um sucesso absoluto, as crianças se entusiasmaram e surgiu então a idéia da realização de uma Feira de Literatura e Arte para encerrar as atividades do ano. Assim, as crianças foram organizadas em grupos e cada grupo ficou encarregado de apresentar uma atividade. O primeiro passo foi a organização de um regulamento para o funcionamento dos grupos e da feira. O regulamento representava as idéias das crianças a respeito de como deveria comportar-se o grupo e quais os critérios para a organização da feira.

As atividades previstas para os dez grupos formados foram as seguintes:

1º Grupo: Folclore Ucraniano

2º Grupo: Poesia

3º Grupo: Lendas e Mitos

4º Grupo: Folclore

5º Grupo: Passaporte do leitor, livros e leitura

6º Grupo: Trabalhos gerais realizados durante o ano

7º Grupo: A Menina de Lá, de Guimarães ROSA

8º Grupo: A Ponte, de Franz KAFKA

9º Grupo: O Retrato Oval, de Edgar Alan POE

10º Grupo: Música

Foi deixado a critério de cada grupo organizar-se e providenciar o material. Junto com a feira, houve uma enquete respondida pelo público visitante para avaliar-se:

- a) o grupo que melhor explicou o trabalho;
- b) o grupo que trouxe mais material;
- c) o grupo que melhor se apresentou;
- d) o grupo melhor organizado;
- e) o grupo mais criativo.

A enquete foi apresentada aos alunos como uma gincana, a fim de estimular a competitividade e também o cooperativismo.

A 3ª etapa deveria ser de verificação de mudança de comportamento de leitura frente aos 3 textos iniciais, sendo que por ter-se exaurido o tempo, ficamos apenas com a reaplicação de O Retrato Oval. O resultado foi gratificante em alguns aspectos e inquietante em outros, sem entretanto observar-se nenhum resultado negativo.

Todo nosso trabalho iniciou-se no dia 23 de março de 1992 e encerrou-se no dia 04 de dezembro do mesmo ano.

Quando começamos o trabalho, iniciamos também uma espécie de diário, onde anotávamos as atividades realizadas, as observações que julgávamos pertinentes, as emoções que sentíamos. Cada visita ou trabalho realizados com as crianças foram registrados. Algumas anotações foram oportunas, outras não.

Demos a essas anotações o título de Diário de Bordo, que passaremos a relatar no 3º capítulo.

2. O FLUIR DO TEMPO

2.1. "ATIREI UM LIMÃO VERDE"

INTRODUÇÃO

Em depoimento concedido a Heloísa Buarque de Holanda em 1980, Ana Maria MACHADO, autora bastante atuante na Literatura infantil, dá livre curso as suas mágoas e comenta:

A principal barra da nossa produção literária para crianças é a situação social da criança brasileira. Como é que esse leitor pode ter acesso ao livro? Como é que vai saber ler? E, antes disso, ter o que comer para poder ler, ter saúde, um teto decente, condições de uma vida compatível com a dignidade do ser humano. Só depois disso é que vêm os problemas do livro mesmo: a falta de bibliotecas, a noção de que livro não é um dever escolar mas um prazer, a falta de estantes especializadas nas poucas livrarias do país, o número reduzidíssimo de pontos de venda de livros para crianças, o despreparo e a desatualização dos professores em matéria de literatura infantil, as dificuldades na distribuição dos livros, a distorção de alguns editores que acham que para criança qualquer coisa serve...⁶

Além desses aspectos sombrios apontados por Ana Maria MACHADO, poderíamos acrescentar outros que colaboram para a desvalorização da leitura e da literatura infantil como produto de ficção legítima. Entre esses: a produção literária com objetivo único de comercialização, a influência da família na formação dos leitores e o tratamento e o atrelamento da leitura e da literatura ao processo educacional escolar.

Todos esses problemas devem ser amplamente discutidos, apesar de não constituírem novidade àqueles envolvidos com a problemática da leitura e da literatura. O que realmente nos surpreende é o fato do depoimento de Ana Maria MACHADO já ter ultrapassado uma década. Parece-nos, entretanto, retirado de uma crônica de hoje, tamanha (infelizmente...) é a sua atualidade.

⁶ PONDÉ, Glória. Arte de Fazer Arte: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985. p. 63.

Se observarmos dados e estatísticas, comprovaremos que efetivamente produziu-se e editou-se como nunca em literatura infantil na década de 80, mas se analisarmos profundamente a situação, notaremos que a intensa produção literária pouco contribuiu para modificar a situação da leitura ou aumentar o contingente de efetivos leitores. Outra questão pertinente é indagar se a produção intensa contribuiu ou não para o florescimento da boa ficção infantil.

É fato que o setor editorial progrediu mas a questão social e cultural nos parece pouco ter evoluído.

Uma questão social e cultural mais diretamente ligada a literatura é o da alfabetização. Ser alfabetizado, dominar o código lingüístico escrito, é fator indispensável para o acesso à leitura e à literatura.

Se recuarmos um pouco mais no tempo, encontraremos em 1969 artigo assinado por Antônio CÂNDIDO e reunido em livro em 1987, que aborda a questão da Literatura e do Analfabetismo, via subdesenvolvimento. Afirma-nos Antônio CÂNDIDO que:

Se pensarmos nas condições materiais de existência da literatura, o fato básico talvez seja o analfabetismo, que nos países de cultura pré-colombiana adiantada é agravado pela pluralidade lingüística vigente, com as diversas línguas solicitando seu lugar ao sol. Com efeito, ligam-se ao analfabetismo as manifestações de debilidade cultural: falta de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais); inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura, devido ao pequeno número de leitores reais (muito menor que o número já reduzido de alfabetizados); impossibilidade de especialização dos escritores em suas tarefas marginais ou mesmo amadorísticas; falta de resistência ou discriminação em face de influências e pressões externas. O quadro dessa debilidade se completa por fatores de remuneração e a anarquia financeira dos governos, articulados com políticas educacionais ineptas ou criminosamente desinteressadas.⁷

Analfabetismo, anarquia financeira, debilidade cultural, políticas educacionais desarticuladas... De 1969 aos anos 90, o que realmente foi superado?

Hoje somos aproximadamente 155 milhões de brasileiros, com um contingente de talvez 45 milhões de analfabetos reais, sem contarmos os analfabetos

⁷ CÂNDIDO, Antônio. A Educação pela Noite e Outros Ensaio. São Paulo : Ática, 1987. p. 143.

funcionais, que só sabem escrever o nome e por isso recenseados como alfabetizados. Quantos são os leitores reais nesse país? É ainda uma carga muito pesada que não conseguiu ser superada nos 20 anos que sucederam o artigo de Antônio CÂNDIDO.

É fato concreto que para a difusão da leitura haja leitores. E como promover a leitura quando ainda não promovemos sequer a capitulação do analfabetismo?

Não se pode negar que muitos programas foram e estão sendo desenvolvidos na tentativa de erradicação do analfabetismo e também para estimular a democratização do ato de ler.

Nota-se uma preocupação e interesse das Secretarias de Educação e dos educadores em geral pelo uso da Literatura Infantil nas escolas. Muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na área da leitura: congressos, teses, cursos, instalações de bibliotecas, programas de marketing, etc. Entretanto, movimentos idealistas, porém isolados, atenuam mas não resolvem a problemática no seu cerne. É preciso uma real ação política, um projeto nacional, uma efetiva ação governamental. E queremos, aqui, compreender uma ação política governamental vinculada a uma ação política coletiva, isto é, a sociedade como um todo. Todos os setores da sociedade brasileira devem tomar a iniciativa de reverter o problema do analfabetismo e conseqüentemente aumentar o número de leitores, promovendo assim a difusão da literatura. Se a sociedade não se mobilizar, corremos o risco de ações isoladas de Secretarias ou Universidades e o círculo vicioso recomeça.

Contudo, uma dúvida paira: a alfabetização em si, realmente contribui para a difusão da literatura? É preciso refletirmos a respeito da questão.

Não resta dúvida que o número de alfabetizados, na realidade não se constitui de efetivamente leitores de obras de literatura. Outro aspecto a ser ponderado é o fato de o que esses leitores lêem, quando dizem ler literatura. Parece-nos que os escritores brasileiros e outros, de países com situação cultural semelhante a nossa, são na realidade produtores de bens culturais para uma minoria, e aqui não nos referimos

apenas à questão do analfabetismo. Senão, vejamos o que nos explica Antônio CÂNDIDO quando afirma que:

... na maioria dos países há grandes massas ainda fora do alcance da literatura erudita, mergulhada numa etapa folclórica de comunicação oral. Quando alfabetizadas e absorvidas pelo processo de urbanização, passam para o domínio do rádio, da televisão, da história em quadrinho, constituindo a base de uma cultura de massa. Daí a alfabetização não aumentar proporcionalmente o número de leitores da literatura, como a concebemos aqui, mas atirar os alfabetizados, junto com os analfabetos, diretamente da fase folclórica para uma espécie de folclore urbano que é a cultura massificada.⁸

Segundo as idéias de Antônio CÂNDIDO, a massificação cultural é talvez um dos maiores problemas dos países subdesenvolvidos. Não que sejamos contra a cultura de massa, mas sim pelo fato de ela ser nociva a determinado público que, sem meios de defesa, por serem analfabetos, semi-alfabetizados e alfabetizados acríticos, absorvem sem senso nem julgamento a grande ideologia dominante desse tipo de cultura. Desenhos animados, histórias em quadrinho e grande parte da ficção policial e de aventura são orientadas ou dos Estados Unidos ou do Japão e trazem com elas toda uma programação ideológica e cultural em detrimento da cultura latino-americana.

A literatura não pode menosprezar o poder dos modernos recursos audiovisuais, principalmente o da televisão. Num país pobre, cuja sociedade em geral sobrevive com um salário mínimo aviltante, seus habitantes não se podem dar ao luxo de usufruir de bens culturais, como teatro, cinema, *shows* ou literatura, que são acessíveis a uma minoria privilegiada. Dessa forma, restam-lhes o rádio e a televisão. É preciso ficar-se atento à grande influência desses recursos audiovisuais que, por seu poder extremo de persuasão, podem até influenciar o processo de criação do autor inclinado a produzir uma literatura próxima dos veículos de cultura de massa. Isto acontece porque o contingente de alfabetizados, quando atinge um determinado grau de instrução busca nesse tipo de literatura o seu prazer estético, deixando de lado a verdadeira poesia e a verdadeira ficção literária. Ocorre então apenas uma

⁸ CÂNDIDO. p. 145.

extensão do prazer proporcionado pelos meios de comunicação de massa para a literatura.

Nossa idéia não é ser contra a cultura de massa, pois entendemos que a multiplicidade de idéias e de formas é o ideal para a formação do senso crítico; o que salientamos é o fato de as ideologias estrangeiras, refletidas nesse tipo de cultura, apresentarem não os traços nacionais de seus países, mas principalmente os interesses econômicos e políticos.

Assim, sendo não só a cultura de massa está sujeita a influências de culturas estrangeiras, mas também a literatura; os escritores e críticos precisam estar conscientes e atentos a isso. A soberania da literatura nacional faz parte da sua própria história literária. Sabemos que nossa literatura desde o início esteve atrelada a ideais estéticos não-nacionais; isto entretanto não significa que lhe faltem princípios estéticos. O que evidenciamos, é que se a literatura não apresentar qualidade estética, sua influência talvez não seja tão profunda. Um público, politizado e crítico, separa o trigo do joio, "porém, uma civilização massificada, onde predominam os meios não-literários, paraliterários e subliterários, [...], tais públicos restritos e diferenciados tendem a se uniformizar até o ponto de se confundirem com a massa, que recebe a influência em escala imensa."⁹

Com isso, precisamos nos preocupar com os chamados grupos restritos de literatura. Aqueles classificados como leitores que às vezes são apenas leitores. O que nos leva novamente a reflexão, de que só a alfabetização, ou seja, o fato do indivíduo se apossar do código escrito, não o habilita, não é suficiente para que ele se transforme em leitor, e também, apesar de a alfabetização ser fator essencial para constituir leitores, não é suficiente para efetivar o progresso do ato de leitura na sociedade. O que adianta ler se não há condições financeiras para acesso aos bens

⁹ CÂNDIDO. p. 145-146.

culturais escritos e quando os há, o que se lê? Isto é preocupante já que é uma minoria que usufrui os bens culturais na nossa sociedade.

Nesse momento, necessário se faz uma reflexão sobre a possibilidade ou não de discernir cultura popular e erudita. Para Fábio LUCAS, nas sociedades contemporâneas temos a literatura chamada culta e associada aos chamados livros de fundo e a literatura chamada popular e associada aos chamados livros de choque. A literatura culta seria afeita a um público capaz de atos autônomos de leitura. "A literatura popular, cujas leis são regidas em grande parte por fatos não literários, destina-se a um público indefinido por compor-se de indivíduos culturalmente variados, sujeitos à doutrinação consumista e à moda."¹⁰ Isto é, buscam a leitura, quando associada a um prêmio, à lista dos mais vendidos, adaptações para cinema ou televisão. É o público do *best-seller*.

Os leitores dos chamados livros de fundo, formam grupos sociais relativamente homogêneos, por razões óbvias de cultura; a cultura que em nosso país é de baixa densidade, uma vez que o analfabetismo tem peso preponderante, principalmente o que poderíamos denominar de analfabetismo técnico, ou seja, os que sabem ler não lêem ou os que sabem ler e lêem sem compreensão nem crítica. São os alfabetizados funcionais que já mencionamos.

Dessa forma, é comum, na nossa cultura, estabelecer-se o *status* literário, visto que a elite culta conserva o livro como sinal de distinção e essa distinção é que também colabora para impedir a disseminação da leitura e inibe os processos de distribuição ampla do livro e literatura.

Sabemos que o livro entrou na cultura brasileira por duas razões: para servir de instrumento de colonização através dos jesuítas e também para prestar vassalagem ao clero, à nobreza e aos militares no Brasil-Colônia.¹¹ Observamos isso em muito do

¹⁰ LUCAS, Fábio. Crepúsculo dos Símbolos: reflexões sobre o livro no Brasil. Campinas, São Paulo : Pontes, 1989.

¹¹ *ibid.* p. 31.

Barroco brasileiro, conforme afirma Fábio LUCAS e isso fez com que nossa literatura, na sua formação e conseqüentemente a leitura, virasse fins catequéticos ou apologéticos, o que talvez a aproximasse um pouco da literatura de massa de que vimos falando. Como é sabido, o desenvolvimento de todas as sociedades sempre esteve subordinado ao consumo intensivo de obras escritas. A nossa, além do grupo reduzido de leitores, traz em suas raízes o tratamento obscuro das questões literárias.

Portanto, antes de mais nada é preciso promover a cultura literária através da difusão intensiva do livro, mas também é preciso a recuperação histórica do conhecimento e das raízes culturais.

Seja pela recuperação histórica, seja pelo conhecimento das raízes culturais ou pela difusão do livro, o que nos interessa é a questão da formação do leitor. O leitor maduro e crítico resolve em parte as questões culturais e de promoção de leituras. Preocupa-nos o outro leitor, é preciso diluir ao máximo a diferença entre leitores de livros de fundo e leitores de livros de choque. Evitando-se inclusive a discriminação, pois os bons leitores podem selecionar suas leituras sem estratificações, sem pré-conceitos a respeito de literatura dita de choque e de fundo.

2.2 "ERA UMA VEZ UM GATO XADREZ..."

A CAMINHO DA LEITURA

É bastante conhecida, e não só nos meios acadêmicos, a crítica de Edmir PERROTTI¹² sobre a promoção da leitura no Brasil, tendo como base uma concepção salvacionista; ou seja, de que lendo sairemos do subdesenvolvimento. Para o autor, todos os procedimentos promocionais que se originam de entidades governamentais,

¹² PERROTTI, Edmir. Confinamento Cultural, Infância e Leitura. São Paulo : Summus, 1990.

não se perguntam sobre questões essenciais como a relação da infância com o livro. Estão mais preocupados em promover, desenvolver e estimular a leitura, sem levar em conta a questão da recepção. Para Edmir PERROTTI, não basta operacionalizar escolas e bibliotecas mas sim pensar a infância brasileira confinada em creches, escolas, centros culturais, apartamentos; e a perda de espaços onde se produzia cultura, como os quintais, ruas, calçadas, praças e parques e desta forma pensar o lugar reservado à infância na sociedade.

Sendo assim, os atos de leitura devem ser pensados em consonância com as novas perspectivas culturais da infância: não adianta estimular a leitura artificialmente, alheia aos contextos culturais da infância. Edmir PERROTTI afirma que o que há é uma ideologia das necessidades, daí forjarem-se noções como estímulo e hábito de leituras e prazer e gosto pela leitura, e o que realmente falta é fazer a leitura ato integrante da vida infantil, construir efetivamente o leitor. Na escola, principalmente, ela acaba sendo estimulada, ou seja, artificialmente induzida.

É ainda hoje bastante difícil para nós, professores, abandonarmos conceitos tão enraizados através da nossa formação profissional, como hábito, estímulo, prazer e gosto pela leitura. É preciso tentar e encontrar outros caminhos, deixando o ranço do tecnicismo de lado, visto que esses conceitos estão estritamente ligados a uma visão de escola que nos formou e que ajudamos a formar. Talvez os conceitos, principalmente prazer e gosto, não se tornassem depreciativos, se os objetivos propostos visassem o receptor da leitura, mas cunhou-se tais termos em relação a uma ótica daquele que ensina a ler.

Uma das mais veementes críticas de Edmir PERROTTI em relação as proposições de leitura desenvolvidas pelo Instituto Nacional do Livro Infanto-Juvenil (INLIJ), por exemplo, é que nenhum dos objetivos dessa instituição visam a criança. Explica-se:

Na reunião em apreço ficaram estabelecidos os principais objetivos da Associação:

- a) incentivar a produção do livro infantil e juvenil;
- b) promover estudos e pesquisas sobre todos os aspectos do livro infantil e juvenil;
- c) incentivar o autor e o ilustrador de livros infantis e juvenis;

- d) estimular a ampliação da rede de bibliotecas infanto-juvenis;
- e) divulgar e promover o livro infantil e juvenil.¹³

Desnecessário salientar que aqui, nesse momento, não se observa a preocupação com o leitor, apenas com o livro e sua promoção.

Essa seja talvez a razão que leva entidades promotoras da leitura no país a tentar mitificar o livro (como objeto sagrado), visto como o único instrumento capaz da salvação cultural. É inclusive a visão que a escola tem do livro, como senhor todo poderoso do conhecimento.

A escola é o reino do livro didático, jamais contestado, quer pela escola quer pelo professor. O livro é na escola a verdade imutável do saber e seu reflexo no livro de literatura é representado pelas fichas de leitura, únicas e verdadeiras para todos. A escola, como outras instituições promotoras da leitura, não sabe como lutar contra outros meios modernos de comunicação, como a televisão, por exemplo, e tentam vencer a batalha, através da sacralização do objeto livro.

Para Edmir PERROTTI, também as entidades promotoras da leitura pecam por uma postura de filantropismo cultural, um filantropismo que compreende a leitura como comportamento que pode ser outorgado. O autor divide esse filantropismo em:

- a) ingênuo, onde tudo era artesanal e dependia da boa vontade das pessoas;
- b) profissional e competente, que muda a concepção de uma ação isolada de pessoas lutadoras pela leitura voltada para uma ação integrada e que vise a divulgação global da leitura.

A fase competente é caracterizada por uma ação mais direta e efetiva, mais técnica em relação à difusão da leitura, mas ainda assim guarda alguns resquícios de uma concepção assistencialista.

¹³ PERROTTI, p. 34.

Temos ainda hoje muito de uma fase ingênua do filantropismo, ao observamos professores que, isoladamente, procuram caminhos para trabalhar com a leitura na escola. Sabemos, entretanto, que formas isoladas e heróicas de leituras não irão resolver o problema, mas podem, algumas vezes, amenizá-lo.

Por isso, hoje, com a municipalização da Educação, não fica difícil um projeto de leitura dos municípios e, por conseguinte, das escolas. Um projeto que priorize o leitor e sua realidade e que seja determinado por um conceito de leitura, que priorize a polissemia e a história do leitor, pois sabemos que a leitura não é ato natural, mas cultural e historicamente demarcado. Um projeto que seja descentralizado, mas ao mesmo tempo oriente-se para o geral, para um projeto nacional.

Na nossa sociedade, tão culturalmente marcada por desníveis sociais, é a escola, talvez, a maior promotora da leitura e se, no Brasil, o livro ingressa nos lares através da criança escolarizada, é preciso um programa de valorização da obra literária na escola, que beneficie também a família. O que a escola precisa aprender a demonstrar, é que é através do livro e da leitura que se forma o senso crítico, e não através da televisão e outros recursos massificadores. A leitura do livro é o veículo mais apropriado para levar o homem a desenvolver suas atividades cognitivas e criadoras. No parecer de Fábio LUCAS, os outros meios de informação são mais cômodos e atraentes, mas não formam consciências críticas e reflexivas. É esse o poder do livro, que deve ser explorado pela escola. Confirma o autor, dizendo que:

A intimidade com a literatura poderá dotar o aluno das virtudes indispensáveis ao auto conhecimento e à meditação segura acerca da sociedade, com a qual entra em contato e processo de interação, pois: a) estimula estados cognitivos; b) desenvolve a capacidade informativa; c) aprimora o juízo crítico e gosto estético.¹⁴

É verdade que não se pode dissociar hoje o livro das demais formas de comunicação; entretanto, ele ainda conserva características próprias, e é aí que a

¹⁴ LUCAS, Fábio. Crepúsculo dos Símbolos: reflexões sobre o livro no Brasil. Campinas, São Paulo : Pontes, 1989. p. 39.

escola precisa aprender a bem utilizar o livro. A leitura do livro permite o diálogo, pois o leitor é livre para retroceder, reinterpretar, aceitar, negar, o que não é possível na televisão ou cinema. Quantas vezes o professor pode retornar ao mesmo texto! O texto não pode se constituir de uma única leitura, de uma única visão, de um único sentido para o aluno. Sendo historicamente a escola a promotora da leitura, pode-se dizer que a crise da leitura é também a crise da escola. Não nos furtamos de recordar que aspectos culturais e sócio-econômicos também colaboram numa crise de leitura, entretanto, ficamos mais restritos ao trabalho que pode desempenhar a escola, enquanto promotora da leitura e conseqüentemente de sua crise.

O primeiro obstáculo que a leitura encontra na escola é em relação à alfabetização. A idéia geral é que a leitura é um processo limitado à alfabetização e assim é encarada enquanto decifração de código. Uma vez alfabetizada, supõe-se que a criança lerá tudo sozinha e por essa e outras razões, a responsabilidade da leitura na escola recai sobre os professores alfabetizadores e, por extensão, aos professores de português.

De maneira geral, após a alfabetização, a habilidade da leitura se resume em retirar a idéia central do texto ou fichar o livro através de perguntas e respostas; isso quando restrito ao ensino de língua. Não se apercebe a escola que a leitura está presente em todas as disciplinas e cada uma requer abordagens diferentes para atingir seu significado. É importante a escola ensinar efetivamente a ler todos os tipos de textos.

Como já salientamos anteriormente, o analfabetismo e a pobreza impedem o acesso à cultura, e a população, marginalizada social e culturalmente, busca os meios de comunicação rápidos, como o rádio e a televisão, mesmo porque não há dinheiro para outro tipo de cultura. A televisão, por exemplo, padroniza, segundo Ezequiel T. da SILVA¹⁵, o conteúdo das informações, barra ao receptor a escolha desses

¹⁵ SILVA, Ezequiel Teodoro. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed., São Paulo : Cortez, 1984.

conteúdos, homogeneiza a consciência e massifica o povo, impedindo o aparecimento de indivíduos que reajam a essas ações que idiotizam.

Portanto, se a escola continuar a promover atos de leituras semelhantes à ação da televisão, nada ficará devendo à tela mágica, ou seja, a escola seleciona os conteúdos de leitura, massifica o aluno através de uma única interpretação e impede o desenvolvimento quer do juízo, quer do senso crítico. Para Ezequiel T. da SILVA, os propósitos fundamentais da leitura se solidificam quando o indivíduo compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem. Tais propósitos ultrapassam aspectos unicamente utilitaristas. Então, é visto que não se pode dissociar hoje o livro das demais formas de comunicação. Entretanto ele ainda conserva características próprias, como, por exemplo, a da participação ativa do receptor, que deve realizar um esforço criador de reconstruir e integrar a mensagem ao seu sistema de pensamento, como já salientamos.

A leitura, portanto, significa um dos meios mais efetivos de desenvolver a linguagem e a personalidade, pois colabora no auto-ajustamento perante uma situação dada. Constitui pedra angular da vida intelectual e emocional.

Essas idéias se reforçam também em Fábio LUCAS, que afirma: "Enquanto as mensagens visuais e auditivas bombardeiam a população para induzi-la a decisões impensadas e consumistas, a leitura desenvolve a capacidade reflexiva e se torna, por isto mesmo, um ponto de apoio para a cristalização da consciência crítica."¹⁶

Já em Ezequiel T. da SILVA, vamos encontrar a importância da leitura simbólica, pois é o autor quem confirma que é na leitura da literatura e em suas diversas formas, que aumenta a possibilidade de conhecer-se o outro e de se auto-conhecer, de alargar as alternativas de ver o mundo e permitir a entrada e participação do indivíduo no mundo da escrita, isto porque "um documento escrito, quando

¹⁶ LUCAS. p. 36.

simbólico, tem a capacidade de evocar uma multiplicidade de significados ao ser confrontado por diferentes leitores ou por diferentes leituras".¹⁷

A compreensão do texto, assim, passa, segundo o autor, por uma tarefa hermenêutica, ou seja a da decifração e desdobramentos dos símbolos impressos que o leitor tem diante de si. Assim também, essa interpretação é sempre idiossincrática, pois depende do repertório experiencial do leitor. De qualquer forma, é importante levar-se em conta que a leitura jamais deve ser mecânica, não-geradora de novos significados e sim crítica, contestadora, cotejadora e transformadora.

O aluno uma vez instrumentalizado pelo código através da alfabetização, não mais regride, pois ninguém desaprende ler enquanto aquisição lingüística e é justamente a partir daí que, não perdendo a condição de saber ler, a criança não se converte em leitor. Por quê? Quais as razões que levam um indivíduo a ler fora da escola? Como e por que ele busca a leitura do livro? Qual a relação da escola com o livro que afasta o leitor?

Sabemos que qualquer indivíduo possui um senso comum em relação à estética e à beleza, e é esse senso comum ou senso estético que o leva a apreciar um quadro, gostar de uma música, cantar, dançar e ler um livro. Quando a posição sócio-econômica permite, há os que gostam de cinema e teatro. O que leva essas pessoas a se identificarem com as mais variadas formas artísticas? Foram para escolas e fizeram curso sobre artes? Acreditamos que uma pessoa busca a individualização de uma determinada arte, após sua identificação completa com ela, através de um sentimento empírico ou sentimento estético. Pode-se, entretanto, educar-se o sentimento estético para atingir-se um juízo estético. Há, portanto, uma evolução do sentimento estético que, associado ao juízo estético, passa a gerar um juízo crítico. É o aprender a gostar da arte. Sabemos que o fato de uma pessoa ouvir diariamente música não

¹⁷ SILVA. p. 70.

a habilita a entender a música clássica, nem o fato de apreciar gravuras a habilita a conhecer pintura, tampouco o fato de ler simplesmente a transforma em conhecedora de literatura.

A mudança do simples gostar de ler para aprender a ler não se realiza de forma espontânea ou automática. Para o verdadeiro conhecimento e legítima fruição, o ato de ler depende de um aprendizado. Entretanto uma coisa não elimina a outra. Pode-se gostar de ler revista em quadrinhos num dia e Machado de Assis no outro ou ouvir-se música sertaneja enquanto se aguarda um concerto de Mozart. Acreditamos numa cultura de mosaico, tão típica dos nossos tempos. Não é o fato de o leitor ler o *best-seller* que o impede de compreender e gostar de Proust, por exemplo.

Se na vida cotidiana o homem, por impulso natural, se identifica com a arte, que arma importante e poderosa tem a escola, ao ter o poder de ensinar literatura. A literatura é a única das artes que passa pelo filtro do ensino regular; todas as demais artes pertencem a escolas especializadas. Aprende as outras artes quem pode pagar pelo seu ensino, mas todos podem aprender gratuitamente a literatura em escolas públicas. Temos a presença da literatura no currículo de 1º e 2º Graus e, assim, a própria estrutura educacional nos oferece o poder de transformar a literatura na arte mais difundida na escola e, por extensão, na sociedade.

Entretanto, não é isso que acontece, o poder transforma-se em arma contra a literatura, a escola não está sabendo utilizar o poder que se lhe oferece. Regina ZILBERMAN confirma nossas idéias, dizendo que:

... a escola pode ou não ficar no meio do caminho, o que quer dizer: dar oportunidade para que sua tarefa se cumpra de modo global, transformando então o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, ou não, o que pode reverter no seu contrário. Neste caso a criança afasta-se de qualquer leitura, mas sobretudo dos livros, seja por ter sido alfabetizada de maneira insatisfatória, seja por rever na literatura experiências que deseja esquecer.¹⁸

¹⁸ ZILBERMAN, Regina. A leitura na Escola. In *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 8. ed., Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988. p. 17.

Em muitos encontros, seminários e cursos, discute-se a questão da democratização da leitura e do acesso ao livro e à cultura. Como já salientamos, para Edmir T. PERROTTI, a elite liberal propõe a salvação da cultura através da leitura, ou seja, a crise da leitura levaria à crise da cultura e vice-versa. Essa elite, segundo o autor, mira-se em exemplos primeiro mundistas, esquecendo os quase 40 milhões de analfabetos brasileiros e a questão sócio-político-econômica de nosso país. Nessa realidade, a imprensa (o livro, a comunicação escrita) sucumbe perante a imagem. A televisão tem muito mais força de comunicação, fazendo do Brasil o paraíso da mídia televisiva.

Além da questão do analfabetismo, as promoções de leitura para os alfabetizados ficam relegadas ao esforço (maniqueísta ou não) do Estado. A escola, por sua vez, reduz a leitura a segundo plano e utiliza metodologia inadequada. Assim, não é difícil verificarmos qual o valor e o espaço dedicados à leitura, tanto na sociedade como na escola.

Na sociedade, além do esforço do Estado, a leitura está restrita a bibliotecas, casas de cultura e livrarias. Na escola, às bibliotecas escolares, quando existem, à sala de aula e ao livro didático.

Na atual situação, o fator econômico é imperativo: livro é artigo de luxo. Na escola pública, onde tanto o professor quanto o aluno são pobres, a leitura se resume ao que a escola tem disponível. Quem lê fora da escola é porque tem dinheiro e tempo para freqüentar bibliotecas e casas de cultura. Fora dos grandes centros não há sequer livrarias, quanto mais bibliotecas, entretanto sempre fica discutível uma questão de boa vontade por parte do leitor,

argumentar com falta de tempo e cansaço para justificar a pouca (ou nenhuma) leitura é desconhecer que exatamente o cansaço nos obriga a criar um tempo para o descanso, para o lazer. E esse tempo é realmente criado por todos, só que não é ocupado com a leitura. Quer dizer: o livro (sobretudo o de literatura) não é opção de lazer, não significa prazer para o adulto.¹⁹

¹⁹ CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Leitura: questão sempre emergente*. Suplemento pedagógico, Belo Horizonte, nº 66. 1982.

Portanto, não se lê por falta de livrarias, por falta de livros, por falta de dinheiro, mas principalmente não se lê por falta de vontade.

Assim, o professor e o aluno que só lêem na escola, como o fazem? Qual é verdadeiramente o espaço e a metodologia dessa leitura?

Um aluno, entrevistado a esse respeito, respondeu: "Não tenho dificuldade para ler, mas sim para entender." Por essa resposta, podemos entender o tecnicismo da leitura, um conceito muito comum ainda escola, ou seja, de que leitura é decodificação. O que importa na compreensão do texto é sempre o superficial e a linearidade. A leitura enquanto mera decodificação é ainda uma das leituras previstas pela escola. Dizemos ainda porque o conceito de leitura encontrado no Currículo da Secretaria Estadual de Educação destinado à escola pública no Estado do Paraná, já prevê o processo de interação, a relação aluno X texto X autor e a construção de sentidos.

Propõe também o trabalho com a diversidade de textos, que classifica em: narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas, lendas, contos), dissertativos (editoriais, artigos, etc.), informativos (notícias, reportagens, científicos), poéticos, publicitários, etc.

O Currículo da SEED do Paraná, em suas dimensões teóricas, encaminha o domínio da leitura de uma forma correta, mas concisa. Propõe, como já salientamos, o processo de interação, a construção do sentido no ato de leitura e a diversidade e especificidade dos discursos, alerta para a perspectiva utilitarista e moralista da leitura, ou seja, a de que texto não é pretexto, sutilmente aponta para uma metodologia que valoriza "o relato, o debate, a exposição de idéias, a partir de textos lidos" e renega o preenchimento de fichas. Entendemos que o currículo não é o espaço mais adequado para uma proposta metodológica mais profunda, para não correr o risco de tornar-se um modelo a ser seguido pelo professor. Mas o professor precisa de mais informações sobre leitura. Sugerimos a elaboração de um documento (ou documentos) sobre leitura mais amplo, mais profundo, mais completo; não para servir de modelo,

mas ser um ponto de referência para o trabalho do professor. Esse documento, tendo como base os pontos teóricos propostos no currículo, pode ser elaborado através dos Núcleos de Educação ou Secretarias Municipais de tal forma que atenda às especificidades educacionais de cada município ou região, sem entretanto desvalorizar o proposto pelo Estado.

O documento deveria aprofundar principalmente conceitos de Teoria da Literatura no que diz respeito ao que é literatura, relação forma e conteúdo, análise textual, questões de literariedade, entre tantas outras importantes para quem se propõe a trabalhar com literatura. Esses conhecimentos podem instrumentalizar o professor, auxiliá-lo a selecionar textos e livros para seus alunos, bem como subsidiar algumas metodologias adequadas de abordagem do texto literário, que, através de análises literárias corretas, levem o leitor ao processo de interação e da construção de sentidos. Assim, quem sabe, um projeto de literatura na escola consiga formar efetivamente o leitor no âmbito escolar.

Sabemos que várias são as formas ou perspectivas de se abordar o texto literário, algumas formam e outras destroem o leitor, e a professora precisa saber disso.

As professoras de 1ª a 4ª série, em sua maioria, não recebem durante sua formação profissional, seja de Magistério ou não, noções básicas de teoria e literatura, que as habilite a um efetivo trabalho com a leitura. Algumas professoras de Literatura Infantil do curso de Magistério, quando há essa disciplina no curso, são normalmente professores da área de Pedagogia e, como sabemos, a maioria dos cursos de Pedagogia também carece no seu currículo de disciplinas que aprofundem o conhecimento das futuras professoras na área de literatura infanto-juvenil e teoria da literatura.

Atualmente, existe no curso de Magistério a disciplina de Literatura Infantil, com conteúdos e objetivos básicos muito bem estruturados. Se fosse bem ministrada, resolveria grande parte das dificuldades das professoras. Entretanto, essa disciplina

é optativa e poucos cursos no Paraná escolheram essa importante oportunidade para resolver alguns problemas da leitura.

Também encontramos nos cursos de Magistério, bem como nos de Pedagogia, disciplinas que tratam de uma metodologia da leitura e que deveriam estar preparando adequadamente os novos professores.

Por outro lado, os cursos de Letras, que obviamente são cursos específicos para habilitar professores capazes de ensinar literatura, até se esforçam (alguns...), mas os profissionais que se formam continuam adotando métodos inadequados e até ultrapassados no trato da leitura. Os professores de 5ª a 8ª série do 1º Grau e os professores de 2º Grau muito lentamente vão se desvencilhando do apoio exclusivo do livro didático e do ensino histórico e diacrônico da literatura, reflexo com certeza da formação que tiveram. É urgente uma reflexão sobre os currículos dos cursos de Letras e os conceitos adotados em relação ao ensino de língua e literatura.

Na verdade, todos falhamos. A professora de 1ª a 4ª série não possui conhecimento específico de literatura; por isso não ensina. O professor de 5ª a 8ª série, que o possui, ensina inadequadamente, mesmo porque, pelo fato de literatura não constar no currículo de 5ª a 8ª séries, muitos professores a desconsideram desvinculada de um ato real de leitura. Ela se resume à leitura do livro do mês e fichamento ou prova e de algumas interpretações das questões apresentadas pelo livro didático.

É interessante observar-se que no âmbito escolar existem dois tipos de preocupação: uma acadêmica e uma pedagógica. A acadêmica se indaga por que ensinar literatura e a pedagógica como ensinar literatura.

Para Ezequiel Teodoro da SILVA, não existe possibilidade de se separar literatura de pedagogia e afirma:

A armadura dessa tese pode ser assim configurada: de um lado, sentada no pedestal e fornecendo respostas para todos os problemas do mundo, temos a produção literária, terreno exclusivo do prazer inesgotável, da alegria e da emoção, da fantasia e imaginação, da magia e diversão, da sensibilidade e criatividade, da transgressão e angústia produtiva, etc... etc..., do outro lado, atogada nos mares da hipocrisia e mais abaixo do que o purgatório de Dante, temos a pedagogia,

terreno do dever e do exercício mecânico, da opressão e repressão, da tortura e coação, da perpetuação da ideologia burguesa, da cláusula e obrigação, etc... etc.... Resumindo, a literatura, por ser palavra em liberdade, não se bica com a pedagogia, por ser esta pragmática, modelar, estruturada e convencional. Em termos mais diretos ainda, a escola pedagogiza ou didatiza a literatura e, por isso mesmo, fracassa no cumprimento de suas finalidades primeiras.²⁰

Na continuidade, o autor diz não acreditar que a literatura seja tão soberana a ponto de dispensar uma pedagogia ou a intermediação dos professores para sua solidificação nas escolas. Também acreditamos que a simples atitude de expor os alunos a uma variedade de opções literárias, não seja suficiente para torná-los leitores. É evidente que uma pedagogia didatista, dogmática e maniqueísta deve ser abominada. Devemos procurar caminhos mais justos e verdadeiros para a formação do leitor.

Assim como a pedagogia inadequada prejudica o leitor, uma seleção de textos literários que não vá ao encontro de uma concepção adequada de leitura ou de literatura contribui da mesma forma para deformar o leitor.

Pedagogia e literatura precisam andar juntas. Será possível trabalhar com áreas diferentes do conhecimento ao mesmo tempo? Como vimos, a escola em alguns momentos pedagogiza ou didatiza a leitura da literatura e por isso fracassa. No 2º Grau, por exemplo, o fato de constar a palavra Literatura no currículo, a torna uma matéria pedagógica.

O que se observa é que atualmente, na escola, conforme Ezequiel T. da SILVA, convivem uma literatura conservadora e uma literatura emancipadora, ao lado de uma pedagogia também emancipadora e uma pedagogia conservadora. O que é preciso inicialmente é associar os seus pares. Assim, podemos propor que uma leitura de livre escolha, lúdica e prazerosa, o ler pelo ler pode e deve ter um momento na escola, ao lado de outro tipo de leitura, assessorado pelo professor. Num momento o aluno lê o que quer e noutra a professora mostra-lhe como saborear aquilo que ele lê.

²⁰ SILVA Ezequiel Teodoro da. A Criança e a Leitura: da obrigação ao lazer. Revista Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre, nº 13, p. 11-14, junho. 1989.

Assim o aluno poderá aos poucos, com a orientação da professora, ir desenvolvendo um sentimento literário que irá, com certeza, (esperamos...) ajudá-lo a formar um juízo literário.

Para Ezequiel T. da SILVA, a questão da leitura da literatura na escola, tendo como dilema o lazer X obrigação, deve ser compreendida e assumida concretamente pelos professores, levando-se em conta três aspectos básicos:

- respeito pela infância, considerando-se as suas necessidades reais, as suas aspirações e os seus desejos e superando a velha estereotípia que taxa a criança como um ser inferior, incapaz, improdutivo e dependente;
- a avaliação objetiva da produção literária para a infância, decorrendo daí a diferenciação criteriosa entre uma literatura de fruição (revolucionária) e uma literatura de consumo (conservadora/reprodutora);
- a especificidade do texto literário, orientado uma metodologia de ensino de leitura, que privilegie o processo ou a vivência do leitor e não, necessariamente, o produto ou resultado para efeito de avaliação.²¹

Concordamos com o autor que esses três aspectos são fundamentais para a transformação da leitura nas nossas escolas.

Um dos aspectos apontados por Ezequiel T. da SILVA diz respeito ao aluno ou leitor. Quais são suas expectativas? Assunto muito pouco discutido pela escola, normalmente o que encontramos é uma preocupação com métodos e modelos de leitura, entre outros. É mais uma preocupação com o como ensinar e não com o como o aluno aprende. Observa-se as expectativas da escola em relação ao aluno e não expectativas do aluno em relação ao aprender e ao saber.

A formação do aluno-leitor é resultado da atuação do professor e da política educacional, bem o sabemos. Queremos crer que nem todos os alunos são submissos; uma minoria reage ao professor, recusando, modificando ou transformando sua proposta de trabalho. A maneira como o aluno reage à escola nem sempre corresponde às expectativas do professor e à avaliação da sociedade. É bastante conhecida a idéia de que há um jogo por trás de tudo isso. O aluno fingindo que

²¹ SILVA. p. 12.

aprende e o professor fingindo que ensina. Desse jogo, desse relacionamento absurdo, irão resultar as preferências e expectativas dos alunos que irão formá-los ou não, enquanto leitores. Os que reagirem até podem tornar-se leitores a despeito de um tipo de escola.

Não podemos perder de vista que nosso aluno é um indivíduo altamente influenciado pela mídia e cultura de massa e que suas expectativas passam por esses canais, além das influências sócio-culturais. É bem verdade que a escola não pode correr o risco de assimilar uma teoria reprodutivista da sociedade, ofertando assim aos alunos, apenas aquilo que eles gostam ou que lhes dá prazer. Isso, entretanto não significa deixar de trabalhar com a literatura de massa e a mídia, que estão muito próximas ao aluno e tornam-se assim uma maneira de se iniciar uma relação amistosa entre leitor e leitura. Não somos contra; acreditamos ser essa uma forma até possível, bem como outras, como o folclore ou literatura popular, que é também muito íntima de nossas crianças. Entre os dois tipos, optamos pelo segundo em nosso trabalho. Acreditamos estar a literatura popular ou folclórica mais próxima das raízes culturais do povo e, começando a cuidar da raiz, talvez os frutos sejam mais saborosos. E também cremos no mito como embrião da literatura.

Outro aspecto é o de entender-se a leitura enquanto processo e não produto. Ao aceitar essa concepção, cabe ao professor e a escola encaminhar esse processo. Assim, a leitura da literatura até pode partir de uma orientação pedagógica, desde que libertadora e segura, através de uma metodologia coerente com esse processo de leitura que vise o estético, o ambíguo, o imaginário, o polissêmico, o literário enquanto texto revolucionário e de fruição, e o processo idiossincrático do aluno, respeitando sua história, suas expectativas.

Assim, quem sabe, seja possível a formação do que se idealiza como leitor crítico, ou seja, um leitor capaz de fruir um texto literário e não permanecendo apenas na vertente do imaginário, que seja capaz de transformar a trajetória da sua leitura, através da interpretação dos aspectos indicados pelo escritor. A leitura é agente

transformador; isso significa que a leitura que é prazer, pode ser sonho e imaginação e ao mesmo tempo reflexão crítica da realidade e questionamento da engrenagem da vida, como quer Ezequiel T. da SILVA.

Como chegarmos ao leitor crítico e ao verdadeiro ensino da leitura/literatura? Que metodologia adotar para que a leitura não se torne obrigação, ligada portanto a uma avaliação escolar? Para não imaginarmos que leitura é hábito, uma vez que quantidade não gera qualidade?

É preciso retomarmos constantemente a reflexão sobre a interferência da escola no processo de formação do leitor, bem como a influência que a sociedade como um todo exerce nesse processo. Portanto, todos aqueles que estiverem envolvidos com a formação do leitor: professores, pais, bibliotecários, políticos e escritores deverão estar cientes da sua contribuição, do papel histórico e político que desempenham, uma vez que poderão ou não estar comprometidos com a transformação humana do indivíduo.

2.3. "QUER QUE EU TE CONTE OUTRA VEZ"

LEITURA DAS LEITURAS

Afinal, como definimos leitura? Leitura é uma questão lingüística, pedagógica ou social? Para Eni P. ORLANDI²² leitura é tudo isso. A autora salienta ainda que a armadilha preparada pelo discurso científico separa o lingüístico do pedagógico e do social com o intuito de melhor estudá-los. Esse argumento do discurso científico acaba por reduzir as três questões apresentadas.

²² ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. 1. ed. São Paulo : Cortez; Campinas, São Paulo : Edifora da Universidade Estadual de Campinas. 1988.

Do ponto de vista lingüístico, Eni P. ORLANDI diz que o reducionismo leva o texto para uma decodificação pura, ou seja, de que o texto tem um único sentido e que o aluno deve aprender esse sentido.

Já o reducionismo pedagógico, que a autora chama de pedagogismo, conduz a leitura à "estratégias e técnicas pedagógicas exageradamente imediatistas", "visando a urgência de resultados escolares", desconhecendo portanto o caráter sócio-histórico da leitura.

Por outro lado, o reducionismo social da leitura na escola restringe-se ao discurso da classe média, que propõe, através da leitura, o acesso ao saber institucionalizado, mas com as marcas de sua ideologia.

Na perspectiva da análise de discurso proposta por Eni P. ORLANDI, devemos considerar a leitura um processo abrangente que pressupõe o lingüístico, o pedagógico e o social.

A visão oposta do reducionismo lingüístico,

não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação, correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido, que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto.²³

Isto significa que:

a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nela que se desencadeia o processo de significação.²³

Para que o leitor seja capaz de interagir nesse processo verbal e atribuir sentidos ao texto, é preciso que se permita a ele construir a sua própria história de leitura, bem como a história dos textos e também a história da relação do leitor com a escola: perspectiva oposta ao reducionismo social.

²³ ORLANDI. p. 37-38.

Portanto, se quisermos um leitor que construa a sua história e a história dos sentidos da leitura e do texto, que seja capaz de interagir e descobrir outros sentidos, precisamos desenvolver no âmbito escolar soluções pedagógicas que viabilizem esse conceito de leitura e que libertem a leitura de estratégias pedagógicas imediatistas, oportunizando ao leitor o conhecimento real e a verdadeira apropriação do conhecimento.

Sabemos que, na análise do discurso, o que se privilegia não é o produto lingüístico, e sim o processo de constituição do fenômeno lingüístico; assim, não se pode separar o estudo da linguagem da sociedade que a produz. Por isso, é importante na análise do discurso o estudo do modo social da produção de linguagem. Sendo assim, não há apropriação individual da linguagem, a sua forma de apropriação é social e é interessante lembrar que o "sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela"²⁴, isto porque, ao selecionar a sua forma de expressão, o sujeito o faz dentro de um contexto social. Por essa razão, "as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica"²⁵. Poderíamos exemplificar com a palavra salário, que tem significados diferentes para patrão e empregado.

Assim como as palavras significam diferentemente num contexto social, também num texto lê-se diferentemente, conforme a época e conforme o discurso.

Também há diferentes leituras das classes sociais; cada classe lê o mesmo texto de forma diferente e há uma previsão para a leitura de um texto, que é o que normalmente a escola faz. Isso que acabamos de citar constitui o que os teóricos da análise do discurso denominam de história da leitura e que precisa ser conhecida por quem trabalha com e pela leitura.

²⁴ ORLANDI, p. 19.

²⁵ Ibid, p. 18.

No processo da história da leitura, não podemos esquecer que o leitor tem também a sua história e o conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a capacidade de leitura de cada leitor.²⁶ Conforme as leituras feitas, pode-se alargar ou restringir a compreensão de um texto para o leitor. Assim, na história do leitor, entra tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade. Ou seja, a compreensão do texto passa tanto pela sua relação com outros textos ou sentidos, bem como pelos sentidos já estratificados, consolidados, previstos.

Aqui é sempre interessante não esquecermos o que se compreende por texto. Trata-se da unidade de estudo da análise do discurso, enquanto unidade pragmática, não representa extensão; tanto pode ser uma palavra, um conjunto de frases, etc. O que vale é seu valor enquanto "unidade de significação em relação à situação".²⁷ Um texto é muito mais que uma simples soma de frases ou soma de palavras; é de ordem qualitativa e não quantitativa a diferença entre frase e texto.

A legibilidade de um texto é uma questão de grau, pois depende da natureza de relação que o leitor estabelece com a leitura. Em E. P. ORLANDI, encontramos que "a leitura (...) não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade".²⁸

Assim sendo, leitura é atribuição de sentidos, ou seja, diante de qualquer exemplo de linguagem (oral ou não) têm-se a possibilidade de leitura. É através desse sentido que a escola deve basear o seu trabalho com a leitura e não no seu sentido mais estrito que é o de aprender a ler e escrever, que ainda norteia o trabalho pedagógico.

A escola, ao tentar sistematizar a leitura, deve observar fatos importantes: há várias formas de leitura; o leitor tem sua história e sua especificidade; a leitura e a

²⁶ ORLANDI. p. 43.

²⁸ Ibid, p.9.

²⁷ Ibid, p. 22.

escrita instauram sentidos; o leitor e os sentidos são histórico-ideológicos; cada época e segmento da sociedade influencia a vida intelectual através da leitura; e, finalmente, a leitura é possível de ser trabalhada ou ensinada.

Portanto, é importante pensar-se a relação entre autor/leitor/texto e a instituição dos sentidos.

Na instituição de sentidos, no processo de significação de um texto, há que se levar em conta os sentidos determinados pela posição dos que emitem e dos que lêem. Ou seja, para todo texto escrito, há o leitor virtual. É o leitor imaginário, aquele que o autor imagina, ao qual ele destina o seu texto. O leitor virtual tanto pode ser cúmplice ou adversário, quer dizer, o leitor pode aceitar, entender, concordar, completar ou não o texto. O leitor real, ao ler, encontra no texto o leitor constituído, ou seja, o leitor virtual; e assim o verdadeiro processo de interação no seu princípio primeiro prevê a relação leitor virtual e leitor real. Entendemos então, que o leitor não interage diretamente com o texto, mas com outros sujeitos como o leitor virtual, o autor, etc.

A relação entre interlocutores é um dos componentes da situação de leitura, mas não é o único, há outros também importantes:

- a) relação do texto com autor: o que o autor quis dizer?
- b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X?
- d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor) o que é mais significativo neste texto para o professor X? O que significa X para o professor Z?²⁹

Assim, indefinidamente poderíamos organizar modos diferentes de leituras, levando-se em conta outras questões também abrangentes.

Uma das questões importantes na leitura é a atribuição de sentidos que varia, segundo E. P. ORLANDI, da leitura parafrástica (reconhecimento, reprodução) de um sentido que supõe-se o autor determinou, até uma leitura polissêmica, que é a atribuição dos múltiplos sentidos do texto. Esta questão está intimamente ligada ao

29 ORLANDI. p. 10.

item d, já abordado acima, e que nos interessa em particular, pois é neste sentido da leitura que nos propomos a trabalhar, sem deixar de reconhecer a importância de todos os demais sentidos.

Portanto, tanto a leitura parafrástica quanto a polissêmica colaboram para a atribuição de sentidos. É bem verdade que é na interpretação polissêmica que reside a leitura da literatura. O que ocorre é que alguns sentidos já são historicamente sedimentados na leitura escolar, por isso alguns sentidos são lidos e outros não.

Assim, na produção da leitura outro aspecto importante é a incompletude ou “quando se lê, considera-se não apenas o que está implícito, aquilo que não está dito e que também está significando”.³⁰

A incompletude gera o implícito e o intertextual, porque “há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e os outros textos dizem”.³¹ Desta maneira, os sentidos de um texto passam pela relação dele com outros textos e os sentidos existentes, possíveis e imaginários. Essa questão de relação de sentidos ou inúmeros sentidos pode nos levar à noção de texto aberto:

Quando se diz que um texto está aberto para várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura. Qual a diferença? As diversas leituras que o texto aceita já estão nele inscritas como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim, as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto.³²

Dessa forma, ler é compreender que o sentido pode ser outro, que o texto diz alguma coisa e que ele poderia dizer outras, mas o dizer e não-dizer devem constituí-lo significativamente.

Entendemos, então, que há na leitura um processo parafrástico e um processo polissêmico, e que a tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as

³⁰ ORLANDI, p. 11.

³¹ *Ibid*, p. 11.

³² FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo : Contexto, EDUSP, 1989. p. 81.

várias instâncias da linguagem. Os dois processos acima citados geram a diferença, segundo Orlandi, entre produtividade e criatividade. A produção está relacionada com manter o dizível e a criatividade em romper a produção dominante de sentidos e criar novos sentidos:

Que tipo de leitura vemos na escola? A institucionalizada, a prevista, a literal. Literalidade é o sentido oficial, literal é a sedimentação de processo a de significação historicamente produzidos e institucionalizados.

Na verdade, é a escola que sedimenta essa previsibilidade que na realidade não existe, segundo E. P. ORLANDI. Não existe uma leitura previsível em geral para um texto, pois ele não é objeto fechado em si e nem auto-suficiente para uma análise isolada. A escola tenta fazer o jogo da previsibilidade e esquece as histórias da leitura, a história do leitor, do contexto histórico, cultural e ideológico. A única forma previsível da leitura seria a história das leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor.

É justamente na tensão entre leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis, que E. P. ORLANDI situa um limite difícil de ser traçado, ou seja, “aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se esperava que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo).”³³

Nesta questão buscamos apoio também em J. L. FIORIM, que diz que “não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que é que se deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e se desenvolve”.³⁴

Dessa maneira, a escola precisa perceber que existe um critério para se saber se a leitura é possível ou se chega a ser razoável e que esse critério é o da história da leitura e do leitor. Cabe à escola e ao professor modificar a produção de leitura do

³³ ORLANDI. p. 43.

³⁴ FIORIM. p. 9.

aluno, dando-lhe condições para que construa sua história de leituras e propiciando sempre que necessário as relações intertextuais, resgatando assim a história dos sentidos do texto; por essa razão, os textos ofertados devem ser múltiplos e variados.

Sabemos que quantidade não é qualidade, mas o múltiplo pode gerar qualidade. A leitura organizada do múltiplo pode levar o leitor a seleção da qualidade.

E. P. ORLANDI diz que "a previsibilidade de alguns aspectos do processo de leitura permite a sua sistematização, constituindo-se assim a proposta de um método de leitura".³⁵

Queremos entender, aqui, não o método tradicional de leitura, mas sim uma proposta real de leitura, uma proposta para a implementação do que entendemos como processo escolar de leitura para a sistematização de um processo individual de leitura do aluno, como quer E. P. ORLANDI. É preciso que a escola possua um projeto de leitura que se desenvolva em conjunto com o processo individual do aluno. Os dois se completam.

É possível, portanto, ensinar-se leitura, mas não da forma como a escola vem fazendo. Não é possível os dois extremos: punição através da nota para que ocorra mudança no leitor e também o espontaneísmo onde o aluno aprenda a gostar de ler sozinho.

É Ezequiel Teodoro da SILVA quem confirma nossas idéias, dizendo que "não posso concordar que a literatura seja tão soberana e pura ou santificada assim e dispense uma pedagogia e a intermediação dos professores a fim de garantir o seu assentamento nas escolas".³⁶

Muita coisa ainda a escola precisa aprender em relação à leitura; uma delas é a questão do jogo das leituras previstas e possíveis. Quando houver leituras

³⁵ ORLANDI. p. 44.

³⁶ SILVA, Ezequiel Teodoro da. A Criança e a Leitura: da obrigação ao lazer. In Revista Leitura: Teoria e Prática, nº 13, Porto Alegre : Mercado Aberto, julho. 1989. p. 12.

previstas, atentar-se para que essas não se solidifiquem, para que sempre haja descobertas de novas leituras, no maior grau possível de polissemia. Isto só acontecerá se o previsto não for autoritário.

Outra questão que a escola não considera é que, no seu cotidiano, o aluno convive com diferentes formas de linguagens. Se adotarmos o conceito de que linguagem não é um mero meio de transmissão de informações mas que é também agente transformador, mediadora entre o homem e sua realidade natural e social, veremos que a leitura não é simples decodificação mas, fundamentalmente, desta forma um processo de compreensão do texto não pode desconhecer a relação e articulação entre as várias linguagens que constituem um universo simbólico. Ou seja, não se pode desconhecer que o aluno possui uma experiência discursiva e que essa relaciona-se com todas as formas de linguagem.

A escola desconsidera outras linguagens que não a verbal e também o que o aluno lê fora da escola. Essa idéia tem fundamentado algumas metodologias de leitura nas nossas escolas, e lentamente esses conceitos estão sendo reavaliados. Todos sabemos que não há grau dez ou zero em linguagem e a escola ainda se coloca como se o aluno não tivesse já uma aprendizagem. Desta forma o conceito de que o aluno ainda não sabe ler leva a escola imaginar que a leitura se inicia na alfabetização.

Novamente nos apoiamos em E. P. ORLANDI:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno.³⁷

O que temos visto, é que o método de ensino imposto no atual processo de aprendizagem de leitura, nunca aponta para o inesperado, o múltiplo e o diferente.

³⁷ ORLANDI. p. 40.

Mostra sempre o previsível e trata as várias formas de linguagem isoladamente como nas aulas de educação artística. O universo simbólico do aluno-leitor deve ser o ponto de partida para o ensino da leitura.

Da forma como se processa a leitura na escola, é preciso muita sorte para formarem-se leitores, pois os alunos precisam aprender a ler para o professor e para a escola e a ler para eles mesmo, ou seja, o leitor faz uma leitura prevista pela escola e outra para ele mesmo. Reafirmamos que um projeto pedagógico de leitura não pode ficar entregue ao espontaneísmo de despertar o gosto ou o prazer pela leitura, mas é urgente rever-se a imposição, o controle total da escola sobre as significações da leitura escolar.

Uma das imposições da escola, por exemplo, está relacionada à leitura prevista através dos textos clássicos, desvinculados da realidade e também do não acesso das classes populares à leitura que é a da classe média. Assim, a escola continua instaurando um movimento de produtividade e não de criatividade, ou seja, na escola reproduzem-se sentidos e não se produzem sentidos. É claro que o reproduzir sentidos também faz parte de um processo de leitura, mas o transformar sentidos precisa ser também adotado pela escola.

2.4 "BÃO BALALÃO, SENHOR CAPITÃO, TIRAI ESSE PESO DO MEU CORAÇÃO"

A FANTASIA NA ESCOLA

Todos sabemos que, em nossa realidade histórica, é quase nula a influência da sociedade e da família na formação de leitores. Não possuímos tradição, na formação de leitores. E sabemos também que essa não-tradição de leitura estaria ligada historicamente ao domínio intelectual de uma elite em detrimento da cultura popular.

Dessa forma, cabe à escola formar ou não leitores, disseminar ou não a cultura. O que temos visto parece apontar para a negatividade dessa questão fundamental: leitura e cultura constituem basicamente uma identidade cultural.

Dentro dessa realidade, talvez o caminho mais rápido para a democratização da leitura seja a própria escola, mas reformulada, modernizada, formadora de consciências críticas.

Nossa preocupação deve voltar-se mais para uma forma de sensibilizar o aluno para a leitura; desenvolvendo não o hábito mas a real interação entre leitor e texto. Interação essa que poderia começar através da alimentação do universo simbólico do aluno. Revolver a imaginação, aprofundar sentimento, desenvolver a lógica; eletrizar ambos os hemisférios do cérebro do aluno. Precisamos de homens com a lógica desenvolvida, mas também com o sonho e a imaginação latentes.

Para isso, a escola precisa ter um conceito e um projeto de leitura que sejam completos, abrangentes, nos quais se discuta a função da literatura e da arte, por exemplo.

A escola precisa compreender que tudo pode tornar-se objeto de leitura, que se pode encontrar sentido em qualquer coisa; é possível ler-se um som, um objeto, um gesto, um texto escrito. Tudo faz parte do jogo. Imaginar uma situação, vivê-la ou recriá-la faz parte do jogo da leitura. Quando incentivamos através de um jogo a invenção de uma história, estamos trabalhando com a leitura.

O texto escrito caracteriza-se enquanto texto literário e não-literário e ambos devem ser mostrados aos alunos nas suas diversidades, na suas multiplicidades, pois os alunos devem ter acesso, enquanto leitores, a todo e qualquer tipo de texto. É bem verdade que estamos nos propondo nesse momento a um trabalho mais voltado para o texto literário, sem desprezar, entretanto a importância do aprendizado da leitura do texto não-literário.

Se queremos e podemos formar o leitor crítico, não precisamos ter medo da diversidade. É a diversidade que o torna crítico e não a unicidade; precisamos apostar na diversidade. O que realmente importa na escola é o tratamento que se deve dispensar à diversidade.

O que nos parece é que a escola tem medo da diversidade, em todos os sentidos. Utopicamente trabalha como se as classes fossem homogêneas. Todos os alunos devem aprender as mesmas coisas, da mesma forma e num mesmo tempo. Todos lêem os mesmos textos para uma mesma avaliação. Não há preocupação com a recepção dos textos. O leitor não possui escolha: outro seleciona os textos e avalia sua leitura. Na escola, não se avalia a questão da recepção, há maior preocupação com a avaliação propriamente dita, ou prova do livro, a qual é basicamente composta de perguntas mecanicistas e gerais que visam apenas facilitar a correção.

Não há portanto interesse em verificar a recepção do leitor, a sua capacidade imaginativa, a sua idealização de sentidos, a sua rejeição ou não das idéias. Ao contrário, os testes de leitura orientam-se para uma abordagem da obra literária que não evidencia seus aspectos criativos nem suas incoerências, ou seja, não leva o leitor a uma fruição do texto, nem tampouco a sua crítica.

Se considerarmos a literatura como uma arte ligada ao trinômio: autor-obra-público, sendo portanto uma arte que só se concretiza se houver um efetivo consumo, uma verdadeira recepção, estaremos enveredando para elementos da estética da recepção e é essa estética da recepção que nos mostrará que o texto e o leitor não são seres imobilizados no tempo e no espaço; ao contrário, fazem parte de um processo histórico e dinâmico.

Neste processo, o autor deixa de ser o sujeito absoluto, o dono do texto, aquele que cria e frui o próprio texto. O leitor passa a ser o co-autor, o recriador e o fruidor do texto.

Para que a questão da recepção seja efetiva na escola, reafirmamos que é preciso ter-se um conceito de leitura, uma concepção do que é ler e que venha ao

encontro de um projeto da escola a ser desenvolvido que se caracterize enquanto processo. Meios alternativos de vários projetos culturais: salinha da leitura, biblioteca e outros, não devem ser descartados. Dependem, porém, da boa vontade de grupos envolvidos com a leitura e isso não é o suficiente. É preciso uma verdadeira integração, todos caminhando no mesmo rumo e não em posição e momentos alterados.

Já sabemos que projetos isolados e messiânicos são paliativos, colaboram mas não resolvem o problema da leitura. Portanto, a escola como um todo deve assumir um compromisso sério com a leitura e com a literatura. Ela deve compreender que a leitura é um processo de compreensão bastante abrangente, que envolve as mais diferentes linguagens, como já salientamos e, principalmente, que esse processo é individual, de caráter cognitivo e sociológico. Isto é, é preciso conhecer-se a história do leitor, compreender seu meio e sua ação sobre ele.

É preciso compreender também, que a criança, no início da escolaridade, não consegue manifestar seu entendimento do texto apenas através de expressões verbais e, quando o faz, há uma certa retenção de informações de uma vez que a criança não está na sua plenitude de expressão verbal quer oral ou escrita. Por isso, são perfeitamente válidas as outras formas de manifestações ou linguagens que a criança utiliza para transmitir sua emoção e compreensão do texto, como o desenho, os olhares, os gestos, etc. Cabe ao professor identificar os diversos registros que a criança faz do texto escrito. Em nosso trabalho, procuramos nos utilizar de todas as formas de expressão: comentários orais, escritos, dramatizações, música, desenhos, e outros para tentar compreender o nível de entendimento da leitura do aluno.

A opção pelo desenho, por exemplo, é bastante significativa, pois, tanto para a leitura visual, como para a interpretação de um texto,

... as linhas, formas e cores estariam tomando o lugar das palavras, encetando um "diálogo mudo", mas tão vivo e dadivoso que é retomado inúmeras vezes; no silêncio, no sussurro, solitariamente ou com os companheiros. E parece algo pouco compartilhável pelos adultos letrados, escravizados pela palavra, com muitas de suas sensações amortecidas pela razão.³⁸

³⁸ MARTINS, Maria Helena. Crônica de uma Utopia. 1. ed. São Paulo : Brasiliense. 1989. p. 73.

A anestesia das sensações, do imaginário pela razão, é o resultado de alguns anos do indivíduo atarrachado aos bancos escolares. A escola parece ver como única meta a ser cumprida, o desenvolvimento da lógica e do raciocínio. A sensibilidade, as formas de expressões intuitivas ou imaginárias ficam restritas ao chamado período pré-escolar ou aos dois anos iniciais de alfabetização. A partir daí, como se a criança não precisasse ou não pudesse mais brincar, pois escola é coisa séria — adota-se uma atitude que nos lembra o *utile* de Plantão, sendo que o *dulce*, o lúdico, torna-se muito amargo para a criança.

É também dessa forma, que a literatura, que poderia assumir o papel de jogo, de simulação e do faz-de-conta, passa a ser tratada quase que com rigor científico, ao buscar-se uma resposta exata e única para a chamada análise literária escolar. É a visão estruturalista que também se reflete no aprendizado da língua e literatura.

No aspecto lingüístico, aos poucos a escola está conseguindo superar um conceito tecnicista e estruturalista de linguagem. É preciso que isso também aconteça com a literatura. Que se deixe de ter preocupação exclusiva com o objeto literário em si e se preocupe com reações pessoais e históricas do leitor. A obra não é simplesmente o que é, mas também o que desperta no leitor. O leitor dá vida à obra.

Nunca foi, tampouco agora será fácil a tarefa a que o adulto se propõe ao mediar a leitura da literatura, servindo, portanto de intermediário entre a criança e o livro.

Como definir a seleção e a acessibilidade de um livro? Por faixa etária, por exemplo? Isso se torna contraditório quando pensamos que uma obra se propõe a atingir como um todo a personalidade infantil e não apenas o seu intelecto, aquilo que estaria ligado ao seu desenvolvimento mental. É preciso não esquecermos que todos, sociedade e escola, pugnam por um ideal comum, que é a educação, o crescimento de uma criança. Crescimento aqui, não apenas no seu aspecto físico, mas também intelectual e simbólico. E o que é o intelectual, senão a harmonia entre

a lógica e a imaginação? Não é apenas a formação da lógica, mesmo porque a lógica não prescinde da imaginação, seja ela criativa ou não. O ser completo a que aspiramos, o cidadão livre, capaz de iniciativas, gerador de invenções, crítico nas suas escolhas pessoais e resistente às convencionalizações medíocres é o ser que resulta de um desenvolvimento pleno, completo, fruto de uma realização harmoniosa e equilibrada.

Todos sabemos que é papel da escola proporcionar à criança o saber. O problema são os instrumentos desse saber, ou seja, a forma como a escola instrumentaliza o saber, pois a maioria das vezes ela desprestigia a sensibilidade e a imaginação. Assim, a literatura, a música, a pintura, a dança e outras atividades artísticas, são relegadas ao passatempo, às atividades ditas de lazer. Aquilo que serve apenas para distrair a criança, acalmá-la, por vezes. E mesmo algumas professoras evitam-nas, pois essas, ao invés de acalmar as crianças, tornam-nas agressivas e barulhentas, preferindo assim, atividades mais controladoras como copiar pontos do quadro negro, responder perguntas do livro ou resolver problemas de matemática.

Para Jaqueline HELD, “há muitas classes onde os álbuns jamais são vistos juntos, onde não se perde tempo em agradar uns aos outros lendo poemas ou contos, porque não seria sério, ‘rentável’, porque é preciso rapidamente, o mais rápido possível, aprender a ler, a escrever, a contar”.³⁹

É ainda Jaqueline HELD quem afirma que em educação, o caminho mais curto entre um ponto e outro talvez não seja necessariamente uma reta. O que nos remete à compreensão de linhas alternadas ou quebradas. Ou seja, que podemos chegar ao mesmo fim, por caminhos sinuosos.

O livro não deverá ser um puro objeto do prazer; através da leitura agradável e prazerosa, ele deve tornar-se também objeto de reflexão e criação.

³⁹ HELD, Jaqueline. O Imaginário no Poder. 2. ed. São Paulo : Summus. 1980. p. 223.

Ao compreender essa dicotomia, a escola deveria assumir o trabalho com a leitura e ajudar a formar o leitor. Podemos ler um livro, assistir a um filme, ouvir uma música pelo simples deleite, por puro prazer, mas é na reestruturação do deleite, na reflexão e recriação que incorporamos elementos que irão reorganizar a leitura. É o ensino dessa reorganização do deleite que a escola precisa fazer com os leitores.

Observa-se principalmente em relação à linguagem uma preocupação bastante acentuada da escola em privilegiar a norma culta em detrimento da linguagem lúdica, estranha e bizarra da invenção e do *nonsense*, por exemplo. A criança que aprende a língua só através de estereótipos, de modelos clássicos, aos poucos vai substituindo a linguagem lúdica que lhe é própria pela dos adultos e da escola e vai tornar-se aquele indivíduo com a sensibilidade e a imaginação anestesiadas pela lógica e pelo formalismo.

É evidente que cabe à escola sistematizar a língua, introduzir a criança na norma culta, pois a popular e a poética são próprias da criança. Para isso não é preciso negar a linguagem da criança. Não precisamos temer a diversidade, nenhuma criança falará maluquices para o resto da vida, porque inventa maluquices quando escreve seus poemas ou histórias.

Como queremos que o aluno-leitor aprenda a ler e selecionar seus textos, se durante a sua vida escolar ela estiver em contacto com apenas um tipo de texto, geralmente o clássico, adequado ao ensino da norma culta e por vezes extremamente chatos?

A compreensão do que ler e do porque ler são ainda questões a serem discutidos com mais rigor em nossas escolas.

Não se mostra nem se explica para a criança a função social da leitura e da escrita e as implicações sociais desses atos. Ela aprende a ler porque veio para a escola para aprender a ler e a escrever. Lê para se instruir, para aprender.

Na escola, geralmente não se lê textos humorísticos, fantásticos, poéticos, carregados de fantasia e imaginação; mesmo porque esses textos podem induzir a ilusões; e ilusões são perigosas... Os textos tornam-se assim suspeitos e marginais.

Entendemos que a verdadeira compreensão da leitura é filtrada pelo universo simbólico, constituído pelas várias linguagens e que através do universo simbólico constituiremos a base de uma leitura polissêmica. Repetimos que a leitura deve partir do universo simbólico do aluno-leitor para desenvolver-se uma verdadeira possibilidade de produção e não apenas reprodução de sentidos.

Para se compreender o universo simbólico, é preciso considerar-se o mundo fantástico, a imaginação, o sonho, as sensações, a fantasia, etc.

Muitas vezes, pensamos que a literatura transporta a criança para o mundo fantástico, inverossímil, no qual se perde no sonho e na imaginação, quando, na verdade, esse mundo está mais próximo do real do que do imaginário da criança. O mundo do inverossímil para as crianças é tão próximo do real quanto o são certos romances de ficção para os adultos. O autor transforma o real em fantasia, através da mimese, que é o poder que a linguagem poética tem de expressar e transfigurar a realidade, como está expresso nos estudos sobre arte e realidade a partir de Aristóteles.

Sabemos, hoje, que mimese não é cópia da natureza, mas uma interpretação dela. O artista elabora, cria, trabalha, seleciona os elementos que mais necessita para transmitir sua visão do mundo, através da transfiguração da realidade. Em arte, a realidade não se constitui senão das relações que o homem, o artista estabelece com ela, através de várias linguagens.

É muito comum as pessoas e os professores de uma maneira geral, julgarem a qualidade da obra literária pelo valor de seu conteúdo, sabemos entretanto que o que confere verdadeiro valor a um texto é o trabalho artístico da linguagem que apresenta através da mimese uma certa realidade.

Vemos então, que o artista manipula uma realidade através da linguagem para a produção do texto literário. A manipulação é uma espécie de seleção, de recorte, de escolha de elementos significativos de uma realidade, que o artista, ao sentir-se motivado por um ou outro aspecto do real, passa a recriar através da linguagem.

O artista estará sempre envolto com a questão da mimese e da linguagem que estarão submetidos ao universo simbólico, quer do artista, quer do leitor.

A construção do universo simbólico do leitor é o que nos interessa no momento, pois será ele quem atribuirá um maior ou menor grau de polissemia na leitura. Como já frisamos, a construção do universo simbólico depende de várias linguagens e não apenas da leitura, mas é na leitura do texto literário que ele se encontra mais amiúde com a imaginação e a criatividade.

Não existe uma forma de se ler o real que não passe pelo imaginário, pelo universo simbólico. Esteja esse real representado no desenho, na música, na poesia, ou no teatro.

Em literatura, cabe ao artista a criação da pluralidade dos mundos, dos desejos, das utopias, das sensações. HELD diz que "o poeta é aquele para quem não existe um único mundo". Portanto, ele é o mágico das palavras, o alquimista, aquele que, com sua força imaginativa e criadora, é capaz de transformar realidades em sonhos, sonhos em palavras que como pássaros, voam e se transformam dentro do imaginário do leitor. Mas é importante lembrar-se de que a leitura, entre as outras linguagens, exerce uma ação de interação mais densa com seu leitor.

O livro é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar eu me crio, ao criar eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto o instrumento de criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, que o movimenta.⁴⁰

⁴⁰ HELD. p. 18.

Dessa maneira, o leitor tem o poder de parar a leitura, retroceder, inteirar-se das linhas e entrelinhas, completar informações, etc. E também é na leitura que se dá o encontro de duas imaginações, é o fluir de rios, dos universos simbólicos: do autor e do leitor.

Quando falamos do imaginário, vertentes diferentes se abrem para o estudo e a pesquisa. queremos aqui fazer referência à literatura chamada fantástica e maravilhosa.

Não nos propomos adotar a terminologia do realismo maravilhoso, definido por CHIAMPI como "um tipo de discurso que permite determinar as coordenadas de uma cultura, de uma sociedade, de uma linguagem hispano- americanas".⁴¹ Ou seja, o realismo maravilhoso, segundo esta concepção, impregna-se de uma ideologia da América hispânica.

Pretendemos porém o genérico. Trabalhar com o imaginário, com o universo simbólico numa forma mais ampla, seja ele oriundo de mitos europeus ou americanos. Por isso adotamos o termo literatura fantástica usada por RODRIGUES, que trata o realismo maravilhoso através do fantástico.⁴²

E como caracterizar o fantástico?

Não é nada fácil delimitar-se o campo do fantástico, pois como afirma HELD, "suas fronteiras são tênues, fluidas, relativas a tal momento preciso do vir-a-ser humano".⁴³ Ou seja, o fantástico assume significação diferente conforme a época e a sociedade. As histórias fantásticas de Júlio VERNE, por exemplo, já não se apresentam tão fantásticas para nossos adolescentes por razões óbvias de cultura e desenvolvimento científico. Não é mais fantástico navegar embaixo do mar ou ir à Lua. Mas homens continuam navegando em seus balões ou tentando explorar o centro da

⁴¹ CHIAMPI, Irlema. O Realismo Maravilhoso. São Paulo : Perspectiva, 1980.

⁴² RODRIGUES, Telma Calasans. O Fantástico. São Paulo : Ática. 1988.

⁴³ HELD. p. 62.

terra, ainda incógnito. Continua sendo fantástico o sonho humano de desbravar seu imaginário em busca de novos mundos. Ele se transforma ao ritmo humano, ágil e vivo, acompanhando as descobertas e ansiedades humanas.

Em seu estudo sobre o fantástico, HELD apresenta a análise que René PRÉDAL desenvolveu a respeito do cinema fantástico e que resume em 3 os processos fundamentais para a criação do fantástico: intrusão de um elemento extraordinário num mundo ordinário; projeção de um elemento ordinário num mundo extraordinário; e presença de elementos extraordinários que evoluem num universo extraordinário.

HELD utiliza a análise de PRÉDAL para tratar do fantástico na literatura, afirmando que tanto na literatura adulta, como na infantil, a projeção de um elemento extraordinário num mundo ordinário, ou seja, a 1ª opção é a mais utilizada.

Nesse primeiro processo, aparentemente a história é realista, tudo acontece como se fosse uma vida normal, cotidiana, banal; até que de forma clara, através do aparecimento de um novo personagem, de um objeto estranho ou elemento imprevisto; ou de forma mais obscura, como a mudança na atmosfera do enredo, há o surgimento do estranho, do desconhecido; o que faz com que a história fique diferente.

Já no processo em que há a projeção de um elemento ordinário num mundo extraordinário, vemos o insólito dominar, ou seja, o elemento normal está em posição quantitativamente menor em relação a um mundo diferente e estranho.

O terceiro processo é o que mais aparentemente torna-se surpreendente, pois um elemento extraordinário, evolui dentro de um universo também extraordinário, nada que nos lembre as experiências comuns do ser humano. É HELD mesmo, que afirma que "qualquer história, para ser compreensível, comunicável, supõe um mínimo de referência à experiência comum do escritor e do leitor, um mínimo, pois, de referência ao humano, ao natural, ao ordinário".⁴⁴ Nesse caso, queremos entender que é perfeitamente possível a leitura e compreensão desse fantástico, através do que

⁴⁴ HELD, p. 72.

poderíamos designar como analógico. É através da analogia que o leitor identifica o fantástico e se identifica no fantástico.

Para BÉSSIERE, citado por RODRIGUES, o fantástico surge exatamente pelo fato de o homem não conseguir dar conta da fratura da racionalidade, ou seja, dar conta da singularidade e complexidade do ser humano.

Devido à racionalidade do homem que pensa e tem seus limites, reinventa-se o fantástico de acordo com o pensamento da época. O fantástico dos séculos XVIII e XIX por exemplo, é na literatura, laicizado, justamente porque o fantástico literário possui elementos inquietantes e inexplicáveis ao nível da racionalização. Naquele momento, as explicações são de origem humanas e não divinas, devido ao rompimento com a religião. Surgem, então, explicações do fantástico ligadas ao diabo, ao sonho, ao duplo, ao magnetismo, ao hipnotismo, etc. Assim como essas, existem outras maneiras para apresentar o fantástico literário: como o salto no tempo, a catalepsia, a volta dos mortos, as desordens mentais, as perversões, etc. Como vemos, todas as justificativas do fantástico literário, são temas antropocêntricos, ligados à época.

Podemos observar, então, que RODRIGUES confirma em suas explicações do fantástico o que HELD diz a respeito de o fantástico ser histórico e representar um pensamento de época.

Para TODOROV, citado por RODRIGUES, “o fantástico se define a partir da incerteza e hesitação provocada no leitor face a um acontecimento sobrenatural”.⁴⁵ Assim, a hesitação é para TODOROV a primeira condição para o aparecimento do fantástico. Entretanto, ele adverte que a hesitação nem sempre é representada dentro da narrativa. Diz também que, se ao sobrenatural damos uma explicação racional, o texto deixa de ser fantástico e passa a ser estranho, e se o sobrenatural é aceito sem questionamento, então torna-se um texto maravilhoso. Segundo

⁴⁵ RODRIGUES. p. 28.

RODRIGUES, a explicação de TODOROV é limitadora, visto que assim, poucas obras seriam fantásticas.

Passaremos, a seguir, a sintetizar as idéias de RODRIGUES em relação a alguns grupos de temas do fantástico (há outros), que seriam: o pacto diabólico, ou a relação do sobrenatural com o natural, o sonho ou relação do real com o irreal, o inanimado vérsus animado, e o duplo ou relação eu e o outro.

Uma das formas conhecidas de se trabalhar o fantástico, é através do pacto diabólico. O motivo do diabo às vezes é metáfora para se falar de relações amorosas ou sexuais proibidas ou perversas. Em lugar do diabo também se encontram vampiros ou fantasmas diversos: o interdito (diabo) fica simbolizado, é a recusa dos limites impostos pela sociedade e sutilmente expressa na arte".⁴⁶ Assim, o diabo passa a ser culturalmente a luta entre o Bem e o Mal, e passa ser estatuto de ficção.

São bastante conhecidos alguns pactos diabólicos em literatura, que vão de MARLOWE (1588), GOETHE (1773), Tomas MANN até o pacto de Grande Sertão: Veredas na literatura brasileira. O mito é constantemente retomado não só na literatura adulta como na infantil, sendo que, nesta, o diabo assume inúmeras metáforas.

O sonho também é bastante utilizado para se trabalhar literariamente o fantástico, assim como a questão do insólito. O que torna o motivo do sonho sob o conceito estrito de fantástico é por que a narrativa deixa sempre uma dúvida. Será sonho ou não? É o limite entre o sonho e o real. É a instalação total do inverossímil. Ou seja, utiliza-se o sonho para justificar o inverossímil. E é justamente o inverossímil que mantém a ambigüidade e a ficcionalidade no texto narrativo. Assim, pode-se através do sonho transpor fronteiras de tempo e de espaço e isso pode ser feito também pelo puro jogo da imaginação.

Como sabemos, o gênero fantástico, no seu sentido estrito, também pode ser construído a partir da laicização das crenças religiosas e das superstições,

⁴⁶ RODRIGUES. p. 33.

e, dessa forma, podem-se encontrar narrativas, nas quais estátuas se tornam vivas após uma decifração de certos códigos inscritos ou não nelas. Palavras mágicas que dão vida as estátuas, por exemplo. Ou então, ações que quando efetuadas por seres vivos, reavivam o inanimado. É o fantástico narrativo do animado (que tem *anima*) capaz de reviver o inanimado, seja ele estátua ou outros análogos.

Outra forma de apresentar o fantástico é através do duplo, e esse pode identificar-se sob vários aspectos como:

- a) processo de semelhanças físicas: personagem parecidas ou iguais;
- b) processo de telepatia: personagens com a mesma psique, ou seja, personagens que possuem conhecimentos, experiências e sentimentos iguais;
- c) identificação perfeita com outra pessoa: a personagem não sabe mais se ele é ele ou outra pessoa;
- d) repetição ou retorno de características: pode-se repetir nomes através de diversas gerações, por exemplo;
- e) um mesmo eu desdobra-se em pessoas distintas.

Assim, podemos constatar que alguns grupos de temas, na sua generalidade, podem caracterizar o fantástico literário; entretanto, esse fantástico só o será na sua plenitude, quando recursos estatísticos e estruturais levarem a eficiência o efeito do fantástico na ficção.

RODRIGUES também compara o fantástico tradicional com o moderno, explicitando entre outras questões por exemplo; que no romance chamado de policial ou mistério, o aparente mistério é recuperado no final. No fantástico tradicional, há portanto uma tentativa de explicação para o fato; ou foi sonho, delírio, alucinação, etc. No fantástico atual, não há nenhuma explicação ao acontecimento estranho, é possível oferecer ao leitor a interpretação que a fantasia lhe permitir, desde que corresponda a um dos sentidos da leitura.

Portanto, utilizando-se a posição de RODRIGUES ou HELD, observa-se que se modifica apenas o foco de observação da constituição do fantástico, seja através de temas ou através de recursos estilísticos ou estruturais, o importante é que o fantástico é o grande universo da literatura. E ambas as autoras encaminham suas observações para o valor do fantástico conforme a época e o momento histórico. Na verdade, o fantástico é a grande nuvem do mundo ficcional que pode transforma-se conforme o vento que sopra; pode ser leão ou cordeiro, flor ou espinho, o leão pode virar barco e a flor, passarinho; e muitas vezes a nuvem é só nuvem ou simples borrão. De que lado sopra o vento?

Sempre que falamos em literatura fantástica, não podemos deixar de mencionar também a chamada literatura maravilhosa.

No maravilhoso, a ficção é mais radical, ou seja, transpõe-se através do artifício ficcional um mundo irreal, um sistema de crenças. Não há, no maravilhoso mundo do era uma vez, nenhum questionamento de verossimilhança. É o mundo das fadas, onde as coisas têm alma, as plantas falam, os bichos convivem como humanos, etc.

Como nesse tipo de narrativa, o universo ficcional não é questionado, também o leitor aceita esse universo, porque aceita o pressuposto da ficção.

É diferente portanto do fantástico, que leva o leitor a considerar anormais os fatos narrados. Os artifícios do discurso, sejam de estrutura ou forma, levam o leitor a confrontar a razão e a desrazão, ou seja, o que é real do que é falso. É o jogo do verossímil versus inverossímil.

Em teoria literária, o termo historicizado maravilhoso significa a "interferência de deuses ou seres sobrenaturais na poesia ou na prosa".⁴⁷ É a ação das fadas, anjos, duendes. O conhecido *deus ex machina*.

⁴⁷ RODRIGUES. p. 54.

Seja pela vertente da literatura fantástica ou da literatura maravilhosa, o que importa é o insondável, o mistério que elas proporcionam. Fantástico tanto pode ser um conto policial como a concepção de um milagre. TODOROV em citação de RODRIGUES afirma que "o fantástico dura apenas o tempo de uma hesitação", o que significa dizer que fantástico não existe como gênero, ele existe enquanto durar a emoção e o mistério. Nisso também acreditamos.

O fantástico seja analisado pelo ângulo em que for, é o alimento do universo simbólico do leitor.

A essência do fantástico está no limite do sonho e da realidade e na interpretação desses limites, qualquer demarcação desaparece. Isso significa que o autêntico imaginário não se distancia da realidade, pelo contrário, como já afirmamos, complementa e estrutura o real.

O fantástico pode, como numa história realista, ser crítico e não mistificante; ele não é ilusório, não é evasivo como querem alguns críticos. Portanto, através do humor, da sátira, etc. o fantástico pode ser contestador e não alienante, pode questionar mundos e valores.

Essa desconfiança de que o fantástico é válvula escapatória para a alienação, para se transportar o leitor para o mundo da ilusão, está na ideologia da sociedade e em muitos educadores, eles próprios educados para entender dessa forma.

Sabemos que o fantástico, mais que qualquer gênero, permite a chamada leitura aberta ou polissêmica, e essa foi a razão maior de privilegiar-se textos onde predominavam elementos fantásticos. A opção pelo fantástico também norteou a seleção dos textos trabalhados com as crianças, porque nos pareceram mais próximos da concepção proposta por HELD, ou seja, o fantástico que trabalha não com a alienação mas sim com a possibilidade de revelação do real.

O fantástico costuma ser discutido sempre baseado numa falsa dicotomia entre realismo e fantasia e sempre com a preocupação de qual é o melhor para a criança. O melhor para a criança é sempre aquilo que lhe alimenta o imaginário, e isso o texto fantástico faz, independente de ser ou não a história realista, pois muitas vezes a realidade chocante só é possível de ser mostrada através do fantástico.

Acima de tudo, o fantástico privilegia a sensibilidade e a imaginação e inegavelmente é o grande universo da literatura. E como nossa proposta é formar leitores através da literatura, nada mais significativo que o texto que acima de tudo elabora e re-elabora o imaginário através da imaginação e do simbólico.

Podemos e devemos dar condições às crianças, aos leitores, de dominarem seus próprios poderes:

"... poderes múltiplos, poderes do sonho. Esses poderes a criança possui através do primeiro de todos, o poder do próprio imaginário. Inventar uma história, ultrapassar o agora, o dado, o imediato. Poder que já exerce sobre amigos fisicamente mais fortes, no pátio da escola [...], a criança franzina que não possui grossos punhos mas que pode prender a atenção do grupo com tal história em capítulos. Pois, como dizia Paul VALÉRY, 'o homem inventou o poder das coisas ausentes [...] por isso se tornou poderoso e miserável. Mas, finalmente, e só por causa delas é homem'.⁴⁸

Que homem queremos? Que escola queremos? Que sociedade queremos?

Queremos o homem poderoso e miserável.

Somos todos parte do sonho... e navegamos.

⁴⁸ HELD. p. 140.

3. O FLUIR DA PAIXÃO

3.1 TRAVESSIA. DIÁRIO DE BORDO

Demos o título de Diário de bordo as nossas anotações, pois nos sentimos verdadeiros navegantes de uma aventura. Aventura paradoxalmente prevista e com roteiro, mas que por muitas vezes nos levou por caminhos obscuros e estreitos igarapés.

Como previdentes viajantes, organizamos nossa viagem, instrumentamos-nos com o necessário, subimos na canoa e nos lançamos ao rio em busca de nosso sonho.

Tínhamos um porto ou ancoradouro previsto, mas em muitos momentos nos sentimos a própria casquinha de noz ao sabor do rio. Uma frágil canoinha, perdida com seus ideais e sonhos.

O rio nos levou através da calma de um majestoso colar, mas também por várias vezes sobrelevou a canoinha ao serpentear seu corpo viscoso.

Afinal, sobrevivemos...

Eis o relato de nossa viagem.

DIÁRIO DE BORDO

"Aquele rio
saltou alegre em alguma parte?
Foi canção ou fonte
em alguma parte?
Por que então seus olhos
vinham pintados de azul
nos mapas?"

(J. Cabral Mello Neto)

25 DE MARÇO DE 1992

Quando cheguei para meu primeiro contacto com as crianças, elas estavam confeccionando o Passaporte do leitor. É que na semana anterior eu havia tido uma reunião com a Tânia (professora da classe), na qual combinamos tudo que iríamos desenvolver de atividades durante o ano.

Conversei com as crianças, me apresentei, expliquei o que eu iria fazer, sempre propondo elogios à capacidade que eles teriam para o que pretendíamos fazer. Para eles foi como um desafio. Iriam fazer tudo, sim, disseram.

Em seguida, Tânia contou uma história típica do Equador sobre O coelho e o lobo, retirada da obra Contos, mitos e lendas para crianças da América latina.

Uma criança reproduziu oralmente a história e passamos a formular perguntas orais sobre a compreensão do texto.

Algumas crianças entenderam porque o coelho venceu o lobo, mesmo sendo mais fraco. Gravamos alguns depoimentos das crianças sobre a história.

Tânia disse que os alunos estão adorando ouvir as histórias que ela conta diariamente. Mesmo aqueles alunos que haviam dito que não gostavam de ouvir histórias, afirmaram:

"É que aqui na escola é diferente."

30 DE MARÇO DE 1992

Quando cheguei, as crianças me receberam amigavelmente e vieram mostrar-me o Passaporte do leitor que já está pronto. Pelo levantamento feito no passaporte, pude observar que o conceito das crianças sobre leitura e literatura reflete observações que a professora deve ter feito sobre a importância do ato de ler, pois as opiniões estão muito parecidas. Quanto às histórias de que menos gostaram ou de que

mais gostaram, pareceu-me haver alguns títulos inventados. Provavelmente não leram ou não lembraram exatamente dos títulos das histórias.

Também hoje trabalhei na montagem da caixa de leitura, fichando e catalogando os livros para que a Tânia faça o controle dos empréstimos e devoluções.

31 DE MARÇO DE 1992

Hoje trabalhamos com o primeiro texto selecionado para levantamento de questões sobre entendimento e compreensão da leitura.

Entreguei aos alunos o texto de O Retrato Oval, de Edgar A. POE. Mandei que lessem individualmente e em silêncio, sem dar-lhes qualquer explicação.

A reação foi de total estranhamento. Declaravam que não estavam entendendo nada. Desconheciam muitas palavras. Pegavam o dicionário constantemente. O dicionário está sempre em cima da carteira, cada aluno tem o seu e o usa para qualquer palavra que desconheça. Alguns vieram perguntar certas palavras que acharam estranhíssimas, como candelabro e lúgubre.

Olhavam-se desconfiados e não sabiam o que fazer. Um aluno, assim que recebeu o texto, pediu para ir ao banheiro.

Como o texto era copiado do original, alguns alunos acharam que cada coluna era uma história. Cansavam de ler e saíam andando pela sala após a leitura de cada coluna.

Um aluno leu a primeira página e achou que a história tinha terminado.

A partir dessas reações, expliquei rapidamente que a história compreendia todo aquele texto.

Levaram mais ou menos 50 minutos para lerem um conto de três páginas. Realmente, além de ser uma história densa, é um texto escrito em época bem distante das crianças e com vocabulário desconhecido e estrutura sintática também estranha.

Após a leitura, gravamos algumas interpretações orais. Na gravação pode-se observar que cada criança entendeu a história de uma forma própria.

1º DE ABRIL DE 1992

No dia anterior, após a minha saída, a Tânia mandou que as crianças fizessem um desenho sobre o que entenderam da história e que estou recebendo hoje. Também fez um levantamento vocabular e, quando cheguei, eles estavam oralmente explicado as palavras desconhecidas do texto.

Em seguida, distribuí algumas perguntas para que respondessem individualmente sobre o que entenderam da história. Elas causaram o mesmo impacto que o texto. A primeira reação das crianças foi dizer: "Não sei fazer isso. Isso é tão diferente quanto a história de ontem. Não vou fazer".

Um bom número de alunos disse que não sabia responder a nenhuma pergunta. Indaguei se queriam ver o texto novamente e a resposta foi geral: "Queremos! Queremos!" Demonstraram se sentirem mais seguros com o texto na mão. De um dia para o outro, parece que esqueceram o que leram.

Como na aula anterior havia comentado sobre a questão de autor e tradutor e também havia contado algumas coisas sobre POE, quando perguntei quem contava a história do Retrato..., eles imediatamente responderem que foi Edgar A. POE e fizeram isso com muito orgulho. Um aluno disse que era o tradutor e teimou por isso. Quando receberam novamente o texto a alegria foi geral por poderem copiar o nome do autor sem erro.

A turma acomodou-se após uns dez minutos de tumulto e começou a responder o exercício. alguns procuram socorro dos colegas com o olhar. Percebeu-se que, se pudessem trocar informações, talvez o trabalho rendesse mais, porém o objetivo, hoje, é avaliar o individual.

Após os exercícios pude avaliar que, na interpretação do texto feita através do desenho e do resumo escrito nenhuma criança demonstrou entender a história. Só captaram a segunda parte do texto que conta a história do retrato. Não perceberam que a história é em dois níveis. Alguns inventaram coisas sobre o texto e praticamente todos entenderam que a mulher morreu. Algumas dessas invenções ou reinvenções do texto tiveram alguma relação com o texto original, outras não. Pudemos encontrar versões das mais variadas, como:

- a) dois alunos escreveram sobre Edgar A. POE;
- b) três alunos escreveram sem seqüência nem nexos partes das histórias;
- c) dois alunos inventaram a história;
- d) dois alunos copiaram trechos;
- e) quatro alunos se aproximaram mais do enredo original;
- f) onze alunos reinventaram totalmente a história;
- g) onze alunos se fixaram na segunda parte do texto.

Em relação às respostas do exercício, constatou-se o seguinte:

1- Quem está contando a história?

- vinte e seis alunos acham que quem conta a história é Edgar A. POE. Houve muita incerteza entre as crianças, uma vez que a narrativa é em 1ª pessoa;
- dois alunos não responderam;
- dois alunos responderam que foi a tradutora (Márcia PEDREIRA);
- dois alunos responderam que é o próprio retrato oval;
- um aluno respondeu que foi um pintor e uma moça;
- um aluno respondeu que foi um homem ferido;

2 - Onde se passa a história?

- vinte e cinco alunos disseram que foi num castelo;
- três alunos não responderam;
- um aluno disse que foi no Retrato Oval;

- um aluno disse que foi num livro;
- um aluno disse que foi numa cama de casal mal assombrada;
- um aluno disse que foi na máquina de escrever;
- um aluno disse que foi no Brasil, na Escola Hilda R. de Melo;

3 - Por que as pessoas estavam naquele lugar?

- dezessete alunos não responderam;
- dois alunos mais se aproximaram da resposta correta: Porque o rapaz estava ferido e não tinham onde passar a noite;
- três alunos disseram que era para contar a história;
- três alunos disseram que era para fazer uma pintura;
- oito alunos escreveram respostas variadas como:
 - porque o criado arrombou;
 - por causa das riquezas;
 - para ver o pintor do retrato;
 - porque era muito assustador;
 - porque queriam arrombar o castelo;
 - porque o castelo era muito bonito;
 - para ver o retrato da moça;
 - porque gostavam de morar lá;

4 - Quem era a moça do retrato?

- oito alunos não responderam;
- seis alunos disseram que era uma princesa ou filha do rei;
- cinco alunos responderam que era a mulher do pintor;
- dois alunos responderam apenas sua mulher;
- outras respostas encontradas:
 - amada daquele homem que estava no castelo;
 - jovem na flor da vida;

uma jovem;

a moça que morreu;

"Vignette" (referência que o autor faz à pintura);

moça flor;

mulher dele;

5 - A moça do retrato era de verdade ou de mentira?

- vinte e dois alunos responderam que é de verdade (sem justificar);
- seis alunos responderam que era de mentira;
- dois alunos afirmaram que era de verdade e justificaram:
porque ele pintou ela na parede;
porque ela foi morta;

6 - O que é que o pintor recusava na história?

- catorze alunos não responderam;
- cinco alunos responderam "que a moça estava morta";
- quatro alunos copiaram trechos do texto;
- dois alunos responderam "a dizer a verdade sobre o quadro";
- outras respostas:
a perceber que as cores que pintavam sumiu do lugar;
o quadro para eles não verem;
ninguém podia ver o retrato;
ele recusava o quadro;
ele recusou de se aproximar dela;
o retrato da moça;
a fazer o retrato de uma moça;
a pintar alguém sem ser amada.

7 DE ABRIL DE 1992

Hoje viemos para trabalhar o texto *A Menina de Lá* de Guimarães ROSA. A professora falou que durante a semana os alunos procuraram na biblioteca da escola livros sobre e de Edgar A. POE (evidentemente não encontraram!) E que também perguntaram aos pais e quase nenhum sabia alguma coisa e que os alunos demonstraram o maior orgulho em contar aos pais.

Quando cheguei, as crianças vibraram; perguntei por que e disseram: "porque você traz coisas legais que gostamos de fazer". Um aluno veio contar que disse ao pai que a professora tinha dado uma história muito esquisita, porém legal referindo-se ao *Retrato Oval*.

Tânia argumentou que eles ficam diferentes quando estou na sala: bagunceiros, faladores, irrequietos, etc. Combinei com as crianças uma senha ou segredo nosso. Quando chego dou pancadas ritmadas na porta e elas já sabem que sou eu; aí começa o alvoroço.

Ao entregar o texto *A Menina de Lá*, falei sobre Guimarães ROSA e *Grande sertão: Veredas*. Eles gostaram muito de ouvir. Três alunos já tinham ouvido falar que "esse é um bom autor". Expliquei que o texto não era uma história infantil como eles conhecem. Era escrito para adultos e que muitos alunos meus (adultos) não entendiam quando liam e que justamente eu trouxe para eles, porque tinha certeza que entenderiam pois eram muito inteligentes. Todos vibraram com o desafio.

Após a leitura somente três alunos vieram perguntar sobre vocabulário.

Continuam lendo diariamente os livros para o *Passaporte do leitor* e gostam muito dessa atividade.

Até agora, temos utilizado o seguinte roteiro:

- a) leitura silenciosa individual do texto, sem nenhuma explicação;
- b) leitura oral do texto pela professora;
- c) desenho do que entendeu da história;

- d) gravação de alguns depoimentos orais sobre a história;
- e) resumo escrito do texto;
- f) levantamento de informações sobre compreensão textual, através de questões respondidas individualmente e por escrito;
- g) só então passamos a uma discussão oral para o grande grupo, salientando pontos interessantes do texto, e é nesse momento que aparece o clic e muitas crianças dizem: "Ah! agora já sei"; deixa-se primeiro o aluno percorrer seu próprio caminho, depois mostra-se outros caminhos.

Observa-se que os alunos parece que se entusiasmam mais em desenhar a história do que em fazer o resumo escrito.

8 DE ABRIL DE 1992

Iniciamos o trabalho com duplas. As crianças vibraram. Pode-se notar o quanto é importante a interação.

Fizemos a recapitulação oral do texto A Menina de Lá, chamando a atenção para alguns pontos importantes como linguagem do autor, idéias principais. Sem entretanto encaminhar respostas para as perguntas que faríamos posteriormente.

À medida que fomos lendo a história fomos explicando palavras que as crianças não conheciam, o uso das reticências, das aspas para assinalar a fala dos personagens e como isso separava o discurso do narrador.

As crianças demonstraram oralmente interesse e compreensão do texto. A leitura foi feita parágrafo por parágrafo, o que talvez tenha-se tornado cansativo, pois algumas crianças ficaram desatentas e preguiçosas.

Assim mesmo, percebemos que as crianças tiveram uma boa compreensão do texto, ou seja, apreenderam literalmente a história, chegaram pois a uma leitura parafrástica. Não houve a compreensão do mistério por trás da menina.

Durante toda análise oral do texto, muitas crianças tentavam adivinhar as respostas e a todo momento eu reforçava a idéia de que alguma pista para a resposta tinha que ser encontrada no texto. Elas assim o fizeram.

Na análise escrita de O retrato Oval, não fizemos nenhum comentário oral mas permitimos a consulta ao texto e hoje, fizemos comentários orais e não permitimos a consulta ao texto. Parece que as respostas foram mais homogêneas. Será influência da discussão em classe?

Em relação às perguntas sobre o texto, obtivemos as seguintes respostas:

1. Como se chamava a menina e quantos anos tinha?

- catorze alunos responderam Maria e tinha 4 anos;
- seis alunos responderam Maria, apelido Ninhinha, e 4 anos;
- quatro alunos responderam Ninhinha e 4 anos;
- dois alunos responderam Maria e 3 anos;
- outras respostas:
Maria e 2 anos;
Maria, menina Grande e 4 anos;
Menina de Lá e 2 anos;
Maria e 7 anos.
- dois alunos acharam que é Ninhinha mas discordam da idade:
3 e 2 anos.
- um aluno não respondeu.

2 - Quem eram os pais e onde moravam?

- treze alunos dizem que o pai era sitiante ou agricultor e a mãe índia (ou ajudava na plantação, ou que rezava, ou que matava galinha); não identificam onde moravam;
- nove alunos apontaram só o lugar Temor-de-Deus ou colina ou serra;
- seis alunos não responderam;

- três alunos dizem que o pai era Menino Pidão e a mãe Menina Grande e moravam em Temor-de-Deus;
- um aluno respondeu ser a mãe Maria Tereza (pura invenção!);
- um aluno respondeu que o seu pai morava com a menina e a mãe com os índios;
- um aluno respondeu que sua mãe era uma urucuaiana e seu pai um sitiante e moravam em Temor-de-Deus;

3 - Por que o lugar onde moravam se chamava Temor-de-Deus?

- catorze alunos não responderam;
- cinco alunos responderam que é porque era um morro ou serra;
- dois alunos disseram porque lá todo mundo era católico;
- outras respostas:

porque lá aconteciam coisas fora do normal;

porque lá era o temor de Deus;

porque Nininha fazia milagres;

porque deram esse nome para o lugar;

porque eles moravam lá pra cima;

deve ser um lugar valioso;

era o nome da cidade;

lá era muito calmo;

era um lugar que fazia milagres;

lá havia milagres e eles eram gentis com ela;

era uma cidadezinha;

lá era feliz;

aconteciam milagres.

4 - A menina fazia mágicas ou milagres? Era fada, bruxa ou santa?

- dezenove alunos responderam que ela fazia milagres e era santa;

- três alunos responderam que fazia milagres e não responderam a 2ª parte;
- quatro alunos responderam que era santa e não responderam à 1ª parte;
- outras respostas:
 - fazia milagre, acho que era fada ou santa;
 - fazia milagre e era um tipo de santa;
 - fazia milagre e não era fada, bruxa nem santa;
 - fazia milagre e era uma menina estranha;
 - ela não era fada, nem bruxa nem santa, ela era só obediente e fazia de tudo para ajudar seus pais;
 - era mágica e era santa;
 - acho que era milagrosa;
 - era mágica e fada.

5 - Quem conta a história conhecia a menina ou não?

- três alunos não responderam;
- dezenove alunos responderam que sim e justificaram;
- justificativas:
 - conhecia porque ele criou a menina;
 - era o pai e conhecia;
 - quem conta é o narrador e foi ele quem contou a história;
 - o narrador e ele conhecia sim;
 - ele que está imaginando essa história;
 - uma amiga, porque a menina gostava dela. Elas era amigas;
 - porque ela é uma personagem;
 - é ele quem está contando uma história;
 - senão ele não ia fazer;
 - quem conta é Guimarães Rosa;

porque ele quis ela na história;

porque ela faz a história com os seus pais junto com o narrador e com o autor;

era o autor e ele conhecia;

- doze alunos disseram que não conhecia e justificaram;

Justificativas:

porque quem conta a história é o narrador;

porque era uma história imaginária;

o narrador não conhecia a menina;

o narrador não conhecia ela porque a história é uma invenção de Guimarães Rosa;

ele não conhecia porque ele só conta a história;

porque a história foi inventada;

Guimarães Rosa não conhecia;

porque a história é fruto de uma imaginação.

6 - O que você achou da história? Ela aconteceu de verdade?

Todos acharam a história super legal, gostaram muito. Com relação à segunda pergunta:

- quatro alunos responderam que aconteceu de verdade e justificaram dizendo "é um fato real";

- um aluno não respondeu;

- trinta e quatro alunos responderam que ela não aconteceu;

- algumas justificativas:

só existiu na imaginação;

porque ninguém faz milagre;

porque nenhuma menina pode fazer um arco-íris;

ela aconteceu na cabeça de Guimarães Rosa;

era só história;

foi inventada pelo homem;
porque senão a menina não ia morrer;
porque a menina ia saber que ela ia morrer, porque até ela crescer os pais dela estarão mortos.

7 - O que significa dizer A Menina de Lá?

- onze alunos não responderam;
- seis alunos responderam que é o título da história;
- quatro alunos responderam que é porque ela mora muito longe;
- outras respostas:
 - morava na cidade;
 - menina de Temor-de-Deus;
 - menina da serra do Mim, ela não era de lá;
 - menina de algum lugar;
 - porque ela não sabia o que falava.
 - de algum lugar que nem Curitiba;
 - ela era santa;
 - eles começaram apontando com o dedo e começaram a chamar "A Menina de Lá";
 - menina boa para todos;
 - ela pode morar lá ou aqui;
 - ela fazia milagres;
 - quem vem de lá;
 - morava atrás da serra.

Achei fantásticas algumas observações das crianças! Lembrando sempre que responderam essas questões sem consultar o texto.

14 DE ABRIL DE 1992

Hoje trabalhamos com exercícios de associações de idéias. A intenção era fazer com que a imaginação das crianças corresse solta, mas o que se observou foi que a maioria das crianças parece já estar enformada pelo objetivismo. Fizemos brincadeiras, jogos; cada fila fazia uma série de associações com base em palavras dadas pela professora.

O 2º grupo chamado a participar partiu de uma palavra e fez associações todas voltadas para sinônimos (ex. ir-partir-caminhar-andar, etc.)

Pedi a eles que pensassem outras associações mais malucas e mesmo assim poucos alunos foram para o lado imaginativo.

Quando realizamos o exercício de associação de idéias escrito, utilizando as palavras Fada e Bruxa, pudemos observar que a reação das crianças pouco mudou da oralidade. Houve pouca criatividade.

O trabalho tem sido prejudicado pela morosidade dos alunos. Demoram muito para ler ou produzir textos. Entretanto, damos o tempo que necessitarem pois a intenção não é quantidade, mas qualidade.

15 DE ABRIL DE 1992

Combinamos com Tânia e ela irá ensaiar a dramatização de A Menina de Lá durante essa semana. Já foi lido o livro inteiro de Contos Populares para crianças da América Latina.

5 DE maio DE 1992

Quando cheguei, as crianças estavam ensaiando a peça A Menina de Lá. Deixei a critério da professora fazer a adaptação do conto para o teatro e ela

adaptou de uma maneira que o narrador contasse a história. Percebeu-se que a dramatização ficou um pouco monótona, mas surtiu grande efeito para a compreensão das crianças no que diz respeito às vozes do narrador e das personagens. Sugeri, então, outra forma de dramatização, em que a voz do narrador se diluísse entre as outras vozes. A professora disse que iria reescrever o texto dramático.

Quando falamos em representar no palco, houve uma inquietação generalizada. Também comentamos que seria interessante filmarmos. Aí começaram a se preocupar com a encenação e falaram em trazer os objetos necessários bem como preparar o ambiente para o teatro. Houve preocupação com a realização cênica, que ficou a critério dos próprios alunos.

Um aluno, veio até mim e disse: "Professora, eu gosto dessas histórias que a senhora traz, porque só vou entender na segunda ou terceira vez e nunca mais esqueço."

Hoje, trabalhamos o texto *Além do Bastidor*, de Maria COLASSANTI. Por ser um texto mais curto e com linguagem mais próxima a sua realidade, as crianças demoraram menos tempo para ler.

Dos textos recebidos, este é o primeiro que contém uma ilustração. Na hora em que vão desenhar, percebe-se uma tendência para a cópia do desenho.

A estratégia, hoje, foi deixar o texto com eles, enquanto faziam o resumo e o desenho da história. Por isso a tendência deles para colarem ou copiarem tanto a ilustração quanto certas palavras do texto.

Mandei antes desenhar e depois reescrever o texto e Tânia disse que ela faz ao contrário, pois senão eles caminham muito pela sala emprestando lápis, borracha, etc. e assim distraem-se e quase não escrevem nada. E observei que isso é real, pois o trabalho hoje não foi proveitoso, parece que não se ligaram na história.

Apesar disso, algumas crianças estavam bem interessadas e fizeram uma ligação entre *A Menina de Lá* e a menina de *Além do Bastidor*. Afirmaram que as duas faziam milagres, porque eram iguais. Para contar isso, me procuravam com os

olhos iluminados de prazer, como se tivessem descoberto um tesouro maravilhoso. É incrível a vontade que eles tem de descobrir o segredo da história para contar para mim, pois sempre falo que cada história contém um segredo que o autor quer que a gente descubra.

6 DE MAIO DE 1992

Começamos nossas atividades, mostrando às crianças um bastidor e o que significa um risco de bordado. Algumas nunca tinham ouvido falar de bastidor e nem sabiam como se borda. Acreditamos ser essa uma atividade manual pouco difundida atualmente nas famílias.

Em seguida, pedi que três alunos saíssem e retornassem um por vez e contassem para a turma a história de *Além do Bastidor*, sem que nenhum soubesse o que o outro falou. Após os três contarem a história, o grupo observou que cada um havia contado de uma forma diferente e que pareciam três histórias; entretanto, o grande grupo não acrescentou nada importante às narrativas dos três alunos. Penso que não entenderam a história.

Em seguida, distribuí o texto e fomos lendo em voz alta e fazendo considerações a respeito de algumas palavras que encaminhassem as crianças a uma melhor compreensão do texto. Foi impressionante; parece que uma luz se acendeu. A história ficou clara para todos. À medida que íamos lendo, explicando e perguntando, percebemos que chegaram ao final com uma compreensão linear.

Ainda fizemos trabalhos diversos com o texto e só no próximo encontro é que darei questões para serem respondidas por escrito. Assim, a seqüência do trabalho foi de produzirem em grupo um desenho, representando um risco de bordado, onde cada aluno, colocou um elemento, até completá-lo, para em seguida produzirem um texto imaginando uma viagem que fariam para dentro desse bordado.

O mesmo grupo fez a interpretação da história, que anteriormente tinha sido individual, para observamos a passagem do individual para o coletivo. Observaram-se algumas mudanças.

Assim, aos poucos foram se entranhando na história. Quando perguntei por que não tinham entendido a história antes, responderam: "Acho que é preguiça. Quando alguém lê ou conta é mais gostoso e a gente entende."

12 DE MAIO DE 1992

Hoje não pudemos iniciar como o planejado, análise do texto Além do Bastidor, pois a Tânia o esqueceu na outra escola. Então improvisamos.

Começamos, contando uma das histórias de Contos de animais fantásticos. Em seguida pedi a um aluno que a recontasse. Nota-se na interpretação oral a maior presença de intertextualidade. A Tânia comentou que observou em muitas produções textuais das crianças, o uso de expressões das histórias lidas como relento e lúgubre (O Retrato Oval), Equador (Lendas latino-americanas), nichos (também de O Retrato Oval).

Neste momento, fomos interrompidos e as crianças tiveram que ir assistir a uma palestra sobre higiene bucal. (Muitas vezes fomos interrompidos desde o começo do ano!)

Enquanto as crianças estavam na palestra, providenciei o mapa político do Continente Americano e quando retornaram, mostrei-lhes os países da América Latina das lendas e histórias que a professora conta diariamente. Eles gostaram demais. Todos queriam ver no mapa os países. Como na sala temos um paraguaião, foi grande o interesse em verificar onde fica o país do colega.

Foi aplicada uma técnica para redação visando o desenvolvimento vocabular, a imaginação e a capacidade de coesão textual. A técnica se resume no seguinte:

- a) pensar quatro palavras;
- b) escrever as palavras e em seguida escrever frases com as palavras;
- c) escrever uma história com as idéias das frases.

Observamos que uma boa parte dos alunos conseguiu. Alguns alunos se limitaram, porém, a unir as frases sem coesão. O processo imaginativo foi melhor que o de estruturação de texto.

Também hoje recolhi a interpretação individual de Além do Bastidor. Foi uma decepção! Pensei que, por haver comentado oralmente e a história ser adequada às crianças, ser curta, etc., eles apresentariam um melhor resultado. Praticamente ficaram no mesmo nível de compreensão de O Retrato Oval e A Menina de Lá. Somente nos alegamos quando vimos o resultado da interpretação em grupo. Houve uma melhora significativa. Tânia observou que o trabalho em grupo foi muito proveitoso, com muitas idéias e integração. Nota-se portanto a importância da interação entre as crianças.

Na segunda interpretação escrita, observam-se muitas expressões incorporadas do texto original como: "Começou com linha verde [...]", "Linha verde brilhante [...]", "tinha certeza do verde brilhante [...]", "meada vermelha [...]", etc.

A 1ª interpretação (individual) foi muito pobre, mas as crianças se revelaram na segunda, que foi coletiva. Foi espantoso o desenvolvimento e a compreensão quando reuniram suas idéias.

14 DE MAIO DE 1992

Quando cheguei, um aluno veio encontrar-me e pediu para que eu julgasse os melhores textos que fizeram de O Risco de Bordado, técnica surgida do texto de Marina COLASSANTI. Prometi que faria.

Distribuí o texto Além do Bastidor e partimos para a análise. Li o texto em voz alta e eles acompanharam. Entreguei então as questões mimeografadas e

expliquei as perguntas. A reação foi a mesma de sempre: “não sei” e “não entendi”. Mesmo assim, começaram a responder às questões e houve grande concentração pelo fato do exercício exigir que os alunos procurassem no texto as respostas.

Os alunos ficaram o tempo todo demonstrando muito esforço e a cada resposta encontrada, vinham perguntar se era assim e vibravam quando encontravam a resposta certa. Observou-se que esse tipo de exercício é muito bom, mas precisa ser trabalhado com mais tempo e ser bem estruturado.

As questões apresentadas foram as seguintes:

- a) Desenhe e explique: “Um capim alto com as pontas dobradas como se olhasse para alguma coisa.”
- b) A menina tinha riscado um bordado? Onde lemos isso?
- c) Que bordado aparecia no bastidor? Como ele era?
- d) Ela bordou tudo num dia? Onde lemos isso?
- e) O que aconteceu no dia em que ela bordou a árvore?
- f) Como você acha que ela entrou no jardim?
- g) O que a irmã viu no bastidor e que ela fez?
- h) Que será que aconteceu com a menina que ficou presa no bordado?

Essas eram as perguntas cujas respostas teriam que procurar no texto, o que sempre era salientado por mim. Interessante foi o momento em que um aluno veio perguntar se a última pergunta era para inventar e perguntei-lhe por quê. Ele disse que aquela resposta não estava escrita no texto. O que era verdade.

Muitas outras coisas intrigaram as crianças. O Carlos Henrique ficou intrigado, por exemplo, com o fato de no início o texto não dizer que havia um risco do bordado e depois afirmar que a irmã viu o risco. Aí discutimos um pouco e ele entendeu que era a sombra da menina que aparecia como risco.

Com exceção de dois alunos, todos se esforçaram e tentaram responder às questões acertadamente. Após eles entregarem os exercícios, fizemos comentários orais sobre as respostas. Expliquei que quando lemos uma história, sempre é importante

observarmos o que as palavras estão querendo nos dizer. Quando se sabe que não havia risco de bordado ou que a menina levou dias para bordar, é porque em algum lugar temos isso.

Ainda hoje, Tânia mostrou-me algumas redações onde já se nota a presença de expressões e palavras de histórias já lidas, mas as idéias ainda não aparecem. Um aluno, por exemplo, começou sua história assim: "Num brejo atrás das montanhas, num lugar chamado Estrela-da-vida, morava um sapo que se chamava Pula-Pula [...]" (A Menina de Lá, de Guimarães ROSA começa assim: "Sua casa ficava para trás da serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus").

Outra criança escreve: "[...] as três reunidas e sozinhas porque os pais de Silvana estavam dispostos para passear ao relento da noite." (relento está presente no texto O retrato Oval)

Ou ainda: "[...] lá era tudo sujo e lúgubre." (também de O retrato Oval).

Quando fizemos a interpretação escrita, um aluno colocou que a menina bordadeira morava na Serra do Mim, referência a A Menina de Lá. Durante o intervalo do recreio, na sala dos professores, estávamos conversando com a Tânia essa intertextualidade que as crianças começam a fazer, quando outras professoras afirmavam que isso acontece porque as crianças estão fazendo confusão com as histórias.

Após o intervalo, retomamos a discussão sobre o texto com as crianças. Todos participaram. Parece que alguns entenderam a importância de prestar atenção no que nos diz o texto, nas palavras que o autor utiliza e nas idéias que elas transmitem. Sempre respondiam: "sabemos isso porque está no texto, mas existem outras coisas que nós podemos imaginar". Por exemplo: sabemos que não tinha risco de bordado porque está escrito; mas podemos imaginar o que aconteceu com a menina que

ficou presa no bordado. Não sabemos como era a menina ou sua irmã, porque o texto não diz, mas podemos imaginar como eram.

Em seguida, a professora foi ler uma história do livro *Animais Fantásticos*. Como sabiam que o livro era meu, quiseram saber onde eu havia comprado, respondi que em Curitiba. Disseram aqui não existe desse tipo de livros.

Um aluno pediu emprestado para levar para casa e quando eu consenti, pularam como um enxame em cima de mim. Todos queriam o livro. As crianças adoram essas histórias e não se contentam só com a leitura, todos querem o livro para ler sozinhos e mais prolongadamente. A história lida foi *A Boitatá*. Gostaram demais. Aí, surgiram muitas histórias parecidas, de visagem e aparições. Wagner afirmou que já tinha visto um boitatá, o que gerou deboche em alguns. Outros ficaram meio indecisos quanto à veracidade do fato; parece que acreditam nessas histórias.

15 DE MAIO DE 1992

Hoje o vento sul soprou com mais firmeza. Trouxe frio e chuva. O dia é escuro e triste.

A serpente, serpenteando, tentou abocanhar sua própria cauda e raivosa expeliu seu visco mortal.

Macondo está novamente envolta em brumas e solidão.

A água cobre a cidade e desabriga metade da população.

Tudo pára... A cidade, o povo, as escolas...

21 DE JULHO DE 1992

Reiniciamos hoje, após ruptura por causa das enchentes. Marcamos o teatro para o dia 28, terça-feira.

28 DE JULHO DE 1992

Hoje as crianças encenaram uma adaptação do conto A Menina de Lá de Guimarães ROSA; o sucesso foi total. Filmamos para conferir.

Inicialmente haviam tentado uma adaptação como uma cópia do texto original, o que resultou numa encenação onde só o narrador falava e os demais figurantes se limitavam a representar em gestos a fala do narrador (veja que o texto original não possui diálogo direto, por isso a 1ª encenação quase tornou-se muda). Após uma breve explicação nossa, a professora e alunos modificaram o texto e rescreveram os diálogos. Deu certo.

Coube aos alunos encenarem e ensaiarem sozinhos.

A professora não interveio em nada.

Os atores demonstraram a maior seriedade e responsabilidade. Tiveram o maior prazer no que fizeram. Apresentaram duas vezes seguidas e queriam apresentar mais. Os demais colegas tinham os olhos brilhantes em assistir à peça que eles já haviam visto ensaiar mil vezes. Tanto que na encenação oficial, para filmarmos, os atores esqueceram um diálogo e levaram um sermão dos demais colegas pois todos sabiam o texto quase de cor.

É incrível o prazer que as crianças demonstram pela dramatização. Surgiu a idéia de as crianças apresentarem um grande espetáculo no final do ano, onde todos participariam com canto, dança, desenho e teatro. Ficamos de pensar, pois não teremos tempo suficiente.

Ficou evidente que as crianças não se intimidam no palco. Queriam voltar à tarde, para que outras turmas assistissem ao espetáculo. Convidaram a diretora tiraram fotografia. Foi um espetáculo, uma alegria, um prazer.

Antes da apresentação, fui à frente do palco e expliquei algumas regras de comportamento num teatro como o respeito ao horário, ao silêncio, não comer pipoca, etc. Os alunos responderam a contento.

De todos os alunos, apenas três conheciam o Teatro Guáira. Os demais apenas viram uma peça encenada no nosso cinema local e que foi trazida pela Secretaria Municipal de Cultura para as escolas do município.

3 DE AGOSTO DE 1992

Trabalhamos em grupo dois textos de Inácio de Loyola Brandão: O homem que se endereçou e O homem que entrou pelo cano. As crianças gostaram e entenderam melhor o segundo texto, mas não tiveram dificuldade em compreender como foi que o homem se endereçou. Bastou que se chamasse a atenção para o título, comparando com o homem que se matou ou o homem que se machucou.

No começo estranharam como que um homem poderia entrar num envelope, queriam saber se ele era pequenininho. Após eu salientar que isso era uma ficção, invenção, desligaram da realidade e passaram a investigar a imaginação, disseram: "Ah! é igual à menina de Além do Bastidor" ou ainda "como a Menina de Lá". Também um aluno disse: "Igual a O Retrato Oval, só na imaginação do autor".

Nesses dois textos, as crianças demonstraram claramente compreender a distinção entre autor e narrador. Mostramos que narrador não precisa ser personagem, pois nessas histórias o narrador é em 3ª pessoa.

Também chamei a atenção para o significado, a importância de sentir as palavras no texto. Usei exemplos dos textos como: Se endereçou, empoeiradas, isso para as crianças perceberem os aspectos de tempo e do narrador no texto.

4 DE AGOSTO DE 1992

Hoje trabalhamos com o texto O Bolso de Plínio CABRAL. No texto não aparece o nome do autor. Queria testar a reação dos alunos. Alguns alunos tiveram

reações negativas ao saber que receberiam textos para ler e quiseram saber se era **comprido**.

A maioria, entretanto, lê atentamente. Carlos Henrique, ao terminar, veio dizer que a história é "superlegal" e que causa medo mas ao mesmo tempo dá vontade de rir. Disse: "Só pode ser do Guimarães Rosa!" Em seguida, pediu-se outros textos parecidos com esse para ler.

Enquanto isso, o Daniel tem a mesma opinião só que acha que, como o texto é de mistério, o autor só pode ser Edgar A. Poe.

O que mais despertou a atenção das crianças foi mostrar o livro de onde o texto foi retirado. Elas ficam fascinadas por ler as outras histórias.

19 DE AGOSTO DE 1992

O trabalho hoje foi marcado pela visita do sr. Neilor que se propõe, após nosso convite, a vir contar histórias para as crianças. O encontro está registrado em filme. Observou-se durante o encontro que não houve descontração nem por parte do contador nem por parte das crianças. O Sr. Neilor ficou bastante constrangido quando as crianças lhe pediram para contar piadas sobre bichas. O contador esteve tenso o tempo todo e deu um tom um pouco didático a sua apresentação. É preciso que esses encontros aconteçam com mais freqüência e com vários representantes da comunidade. Apesar do clima não ser de descontração as crianças aproveitaram bastante e gostaram muito do encontro. Adoraram algumas histórias, principalmente as de pescaria.

11 DE AGOSTO DE 1992

Na visita de hoje, deixei o livro *Menino de Asas*, de Homero HOMEM, para ser lido diariamente pela professora em aula. Também entreguei o texto *O Homem do Furo na Mão* de Inácio de Loyola BRANDÃO, para exercícios de produção de textos.

A Tânia irá coletar, entre os alunos, as histórias que as crianças mais gostaram entre aquelas contadas pelo Sr. Neilor.

17 DE AGOSTO DE 1992

Ao chegar, Luiz Henrique veio correndo dizer que a mãe comprou uma revista que tem uma entrevista com a Marina COLASSANTI. Disse: "Legal. Fala um monte de coisas. Eu li e vou trazer na próxima aula para você."

A tarefa de hoje é com o texto *A Ponte*, de Franz KAFKA. Deixei a organização deste trabalho a critério da professora e estou apenas observando. A Tânia demonstra bastante interesse em organizar e acertar as tarefas. Sente-se às vezes insegura mas eu a incentivo a prosseguir, sem se importar com a minha opinião. O resultado não foi o esperado pela professora. Após a leitura em voz alta pela Tânia, as crianças escreveram e desenharam o que entenderam. Tarefas idênticas às já realizadas com outros textos, só que as crianças demonstraram pouca compreensão do texto. Consola-nos o fato de hoje ser apenas uma primeira parte do trabalho com esse texto.

Na leitura dos resumos da história, percebe-se muitas tentativas de cópia do texto original. As crianças apresentam dificuldade em sintetizar a história e usam bastante a primeira pessoa, em decorrência de o narrador do texto ser em primeira pessoa.

21 DE AGOSTO DE 1992

A Tânia iniciou com explicações sobre F. KAFKA e a época em que o texto foi escrito. Em seguida, expliquei a questão da linguagem usada pelo escritor para que as crianças compreendessem a diferença entre a linguagem atual e a do século passado como a do texto. Eles gostam muito das explicações e já começam a apontar no texto palavras e expressões que desconhecem e que já identificam como coisa do século passado.

Expliquei também a diferença entre o uso coloquial e o uso poético das palavras do texto. Como por exemplo, a palavra esbravejava que pode ser entendida como barulhão. As crianças gostaram muito. Notaram que a palavra trutas não diz respeito aos nossos peixes e aí perceberam que a história não se ambientava no Brasil. O Carlos Henrique achou tudo isso fantástico e disse: "Esse cara devia ser muito inteligente. Olhe, acho que ele devia passar dias olhando o dicionário para poder usar todas essas palavras que nós não conhecemos." A palavra erigida, para eles, significava coisa de político, mesmo sentido que eleita. Após consulta no dicionário, descobriram o significado real e depois, o significado textual.

Assim muitas expressões foram discutidas e entendidas pelas crianças. Como: esbravejava o gélido arroio de trutas ou, sem desabar, nenhuma ponte, uma vez erigida, pode deixar de ser ponte ou ainda pensamentos em círculos (nesta expressão, tive que usar de pantomima para que compreendessem).

Dessa forma foram se aproximando cada vez mais da compreensão do texto. Foi um trabalho mais voltado para a linguagem, na busca dos significados. As crianças acabaram por descobrir que a história se passava no inverno através das palavras e expressões utilizadas.

A maior polêmica surgiu quando passamos para a análise do narrador. As crianças custaram a entender que o narrador era um homem, pois a palavra ponte por ser feminina e o texto estar em primeira pessoa indicava sempre, para as crianças,

que quem estava contando a história era uma ponte e não uma pessoa do sexo masculino que se imaginava uma ponte. Nota-se que se crianças buscam suas respostas não apoiadas no texto, mas sim no jogo do possível e do impossível. É o jogo da fantasia vérsus a realidade. E assim, surgem respostas do tipo: "É uma ponte quem conta a história", "Como é que pode uma ponte contar a história?", "Ponte não sente frio, por isso é um homem quem conta a história", "Mas isso é só uma história, seu burro!", "Acho que isso é só sonho de um homem", "Também acho, pois como que um homem pode ser ponte?"

Os diálogos são sempre fascinantes, impossível deixar de saboreá-los. As tentativas de buscar respostas são criativas e inteligentes. Por isso deixo sempre eles falarem e buscarem muito, antes de apontar o caminho mais correto. Muitas vezes, eles chegam às respostas sozinhos. No caso do narrador deste texto tive que auxiliar, mostrando que a chave estava nos verbos e adjetivos que apontavam o masculino, como por exemplo, "Eu estava teso e frio, eu era uma ponte, deitado por cima de um abismo."

Os alunos gostam bastante dessas atividades pois as encaram como uma charada, um jogo. Parece que estão brincando de adivinhação quando se debruçam sobre o texto para resolver seus enigmas.

10 DE SETEMBRO DE 1992

Após alguns dias sem visita, retorno para observar o trabalho que foi conduzido pela Tânia nesse período. Havia deixado algumas sugestões de atividades e hoje verifico o resultado. Foram desenvolvidas atividades em língua portuguesa, matemática, estudos sociais e educação artística, todos eles tendo como ponto de integração o texto A Ponte. Foi um trabalho de interdisciplinaridade que propusemos a professora.

A professora contou-me que tem observado que as crianças estão utilizando as estruturas das lendas e algumas palavras do vocabulário do texto A Ponte em suas composições.

Também foi iniciado o trabalho com canções e já estão cantando algumas de TOQUINHO e Vinícius de MORAES. Tânia está muito entusiasmada com o trabalho e às vezes se emociona quando vai contar algo sobre as crianças.

Duas alunas me procuram para contar que alunos da 6ª série também apresentaram um teatro e que foram vaiados no final da apresentação enquanto que eles quando apresentaram A Menina de Lá foram aplaudidos. Lilian falou que "eles apresentaram uma bobagem da ciranda-cirandinha, pensaram que a gente ia gostar só porque somos crianças".

O trabalho está um pouco atropelado e a professora queixou-se da falta de tempo para fazer tudo que planejamos, pois além de tudo, outras idéias vão surgindo dos textos.

A leitura de Menino de Asas já foi feita. Também leu-se O Homem do Furo na Mão e as crianças produziram o texto O Homem da Cabeça de Vidro, onde se observou forte influência dos dois textos anteriores.

Com base em A Ponte, as crianças deverão trazer para amanhã fotos, desenhos, maquetes, cartões postais de pontes de União da Vitória e do Paraná.

14 DE SETEMBRO DE 1992

Recebi da professora o segundo resumo do texto A Ponte, bem como as perguntas de interpretação organizadas por ela mesma. Aos poucos, Tânia vai sentindo segurança e fazendo sozinha alguns trabalhos com textos literários.

Percebe-se no segundo resumo do texto que as crianças estruturam e organizam melhor suas idéias. Também há presença de intertextualidade com outros lidos, não só de idéias como de vocabulário.

1 DE5 SETEMBRO DE 1992

No início do período, tivemos reunião com os pais para entrega dos boletins. Muitos pais observaram que as crianças estão produzindo melhores textos e que adoram ler na escola e muitos pedem livros em casa. Uma mãe disse que vai levar o que o filho faz aqui para mostrar em outra escola, onde estuda seu outro filho.

Falei sobre a importância da literatura e do folclore. Os pais adoraram.

Após o intervalo, trabalhamos, os com pesquisa em grupo sobre pontes. As crianças receberam exemplares da Revista Geográfica e procuraram pontes, leram o artigo e o resumiram para a turma.

22 DE SETEMBRO DE 1992

Todo trabalho hoje foi com música. Começamos cantando as músicas de TOQUINHO, Casa de Brinquedo e de Vinícius de MORAES, A Arca de Noé.

Sabem de cor várias canções que apresentam com a maior desenvoltura e expressividade. Mostram-se alegres e sorridentes.

Após o canto, escolhi A Bola, de TOQUINHO, para mostrar o ritmo marcado através das repetições dos verbos de ação. Fizemos dramatização com palavras e movimentos para melhor relacionarmos o ritmo com a repetição verbal.

Em seguida trabalhei com a rima e as crianças ficaram de trazer para amanhã outras rimas para a palavra bola.

Depois, li outros poemas sobre bola como Roda de Bola e A Bola de Raul, de Cecília MEIRELES.

Também trabalhei com trava-línguas, começando a brincar com as crianças falando e ensinando-as a língua do f e do p. Elas simplesmente adoraram. Depois, fizemos uma seleção de palavras que possuíssem a mesma letra (consoante ou vogal) para que a turma inventasse um trava-língua. Introduzimos assim o trabalho com assonâncias e aliterações.

Ainda hoje as crianças trouxeram maquetes, desenhos e figuras de pontes. Prometemos fazer uma exposição com os trabalhos deles e a vibração foi geral. Sugeri que fizessem desenhos e maquetes de pontes iguais a do F. KAFKA.

27 DE OUTUBRO DE 1992

Hoje recebemos a visita da arquiteta Ione Jorge, que veio falar sobre construção de pontes.

As crianças ficaram muito interessadas e fizeram perguntas que deixaram Ione momentaneamente sem resposta. O Adriano, por exemplo, quis saber como os antigos romanos faziam pilares nos rios sem a técnica que ela havia exposto, que é a da engenharia moderna.

Os alunos mostraram as maquetes e as pesquisas que fizeram sobre pontes e a arquiteta achou muito interessante e criativo, uma vez que as maquetes não possuíam base científica, mas foram organizadas apenas pela observação e a imaginação das crianças, que na verdade formam a base do seu conhecimento científico.

Após a palestra, as crianças foram à frente explicar o que entenderam, em seguida receberam folhas para escrever um relatório da visita. Também desenharam pontes. Nesses desenhos já se pode observar a diferença entre os anteriores, uma vez que os de hoje apresentam alguma informação da palestra, como se pode observar pelos pilares e encostas.

Após o término da visita, começamos a trabalhar com poesia. Agustine quis saber o que era uma antologia, pois estava lendo Antologia Poética, de C. Drumond de ANDRADE. Expliquei e ele achou legal.

A professora passa por entre as carteiras distribuindo os livros de poemas para a leitura. Alguns alunos, à medida que recebem os livros, dizem que já leram e a Tânia troca por outro.

29 DE SETEMBRO DE 1992

Iniciamos a aula ouvindo os trava-línguas que as crianças trouxeram como pesquisa de casa. Eles liam, Tânia anotava no quadro e todos copiavam, assim coletaram vários trava-línguas.

Perguntei quem gostava de poesia e todos indistintamente levantaram o braço. Passamos então a ler *Ou Isso ou Aquilo* de Cecília MEIRELES. Lemos também alguns poemas de *A Arca de Noé*, de Vinícius de MORAES. As crianças ficaram fascinadas quando descobriram que as músicas que conheciam e cantavam eram poemas.

Em seguida mostramos os livros de poemas que compõem a caixa de leitura e os distribuímos para leitura. As crianças lêem com entusiasmo e, após a leitura, selecionam o poema de que mais gostaram e escrevem no caderno. A partir de amanhã, começarão um caderno no qual registrarão e ilustrarão os poemas de que mais gostaram.

Recebi da professora os trabalhos de interdisciplinaridade do texto *A Ponte* bem como os de rima com a música *A Bola*.

Algumas crianças discutem, pois querem todas levar para casa os livros *Menino de Asas*, *O Homem do Furo na Mão* e *Contos* da coleção *Para Gostar de Ler*.

30 DE SETEMBRO DE 1992

Entre os dias 24 de agosto e hoje foram desenvolvidas várias atividades de interdisciplinaridade tendo como base o texto *A Ponte*. Além do trabalho específico de abordagem literária, o texto foi pretexto para várias atividades.

Entre elas, vale apenas registrar:

a) língua portuguesa:

- elaborar frases com palavras até então desconhecidas das crianças, como: teso, esboroava, gélido, esbravejava, erigido, seixo, impetuosas, pontiagudos, soturno, tatear, arroio;
- imaginar um diálogo entre F. KAFKA e seu amigo Max BROND (foi contada às crianças a história do pedido de F. KAFKA ao amigo para que queime seus escritos quando ele morresse);
- colocar as frases que estão no masculino para o feminino (para que perceberam como se altera a posição do narrador);
- usando também frases de texto, colocá-las no futuro e no presente (o texto é no passado, levando assim à compreensão do tempo da narrativa);
- pesquisar palavras terminadas em z, am e ão (dificuldade ortográfica bastante significativa da maioria da turma);
- transformar frases da ordem indireta para direta (comum no discurso do texto, para a criança perceber a questão estilística);
- pesquisar as palavras proparoxítonas do texto;
- passar algumas frases do texto do discurso culto (linguagem predominante) para o discurso coloquial (das crianças).

b) matemática:

- montagem de problemas envolvendo pontes. Exemplos:
Em que ano foi inaugurada a ponte Domício Scaramella e hoje quantos anos tem? No ano 2.000 quantos anos terá? Quando a ponte foi inaugurada quantos anos você tinha? Em 1990 quantos anos a ponte tinha?
- F. KAFKA nasceu em 1883 e morreu em 1924. Com quantos anos morreu? Se vivesse hoje quantos anos teria?

c) estudos sociais:

- utilizando trechos do texto:

“A tardinha, no verão o riacho rumorejava soturno [...]” (estudo das estações do ano e imaginar como seria o rio e a paisagem nas demais estações);

“Eu estava justamente a acompanhá-lo por montes e vales...”(estudo de relevo);

- pesquisar: sobre frutas, nome de pontes famosas no mundo, pontos turísticos do Paraná, pontos turísticos de União da Vitória;
- confecção de maquetes e desenhos de pontes;
- palestra com arquiteta para explicar a construção de pontes.

Esses foram alguns entre outros exercícios que tiveram um texto literário como ponto de partida para um trabalho interdisciplinar e também intertextual.

20 DE OUTUBRO DE 1992

Demoramos a retornar pois queríamos dar tempo para as crianças lerem muitos poemas, e durante essas duas semanas foi o que fizeram. Leram muito e organizaram um belo caderno de poemas.

Hoje comecei a trabalhar com poesia. Distribuí três poemas: *Pássaro Livre* de Sidônio MURALHA, *Rio na Sombra*, de Cecília MEIRELES e *Canção de Nuvem e Vento*, de Mário QUINTANA. Estes são poemas indicados para trabalhar com aliterações. As crianças demonstram alguma dificuldade em entender os exercícios. Talvez seja a forma de apresentar as perguntas.

Expliquei a diferença entre estrofe, verso e poema, que compreenderam com extrema facilidade. Demonstram dificuldade, entretanto, em relacionar a mensagem com os sons das palavras, mas já conseguem trabalhar com sons abertos e fechados. Entendem bem as aliterações.

29 DE OUTUBRO DE 1992

Hoje trabalhamos com o poema *Trovão-Coração*, de M^a Cândida MENDONÇA e *Tempestade*, de Roseana MURRAY.

Fiz as crianças observarem que as palavras num poema não significam o que a gente entende, elas querem dizer outra coisa, como por exemplo sem ninho significa sem moradia.

Elas entenderam e chegaram a perceber que a mensagem do poema é encontrada nas próprias palavras que o poeta usa.

Após, fizemos alguns exercícios para desenvolver a expressão, a sensibilidade, a percepção o ritmo e sonoridade dos poemas.

4 DE NOVEMBRO DE 1992

Trouxe para a professora aplicar exercícios de associação simples e de processo associativo, para desenvolver a compreensão da metáfora e da sinestesia das palavras. Tânia mostra-se um pouco indecisa e sugiro que comece o exercício oralmente para depois passar para o registro escrito, o que foi proveitoso. As crianças não demonstraram grande dificuldade em compreender uma associação simples.

Para o exercício seguinte, começamos por retomar o conhecimento sobre os cinco sentidos, para então falarmos em sinestesia e imagens sensoriais criadas pelos poetas através das palavras.

As crianças foram capazes de criar imagens, envolvendo os cinco sentidos, apesar de serem imagens repetitivas e simples; o que importa é que começam a trabalhar com a linguagem poética. O amadurecimento só acontecerá com o uso constante de exercícios semelhantes que desenvolvam a sensibilidade da criança e também da leitura constante de poemas que favoreçam as imagens sensoriais e as metáforas.

6 DE NOVEMBRO DE 1992

Hoje estamos realizando a Feira de Ciências. As crianças prepararam atividades e em suas carteiras esperam os visitantes.

Alguns pais e as serventes da escola já estiveram visitando a Feira; agora é a vez dos alunos das outras séries.

É impressionante a expectativa e o entusiasmo das crianças. Ficam frustradas quando os visitantes não solicitam explicações. Eles querem falar e ficam orgulhosos em mostrar suas experiências. Já me explicaram várias vezes a mesma experiência, basta chegar perto e eles desatam a falar.

Ficou combinado para 5 de dezembro uma Feira de Literatura que começamos a preparar amanhã.

11 DE NOVEMBRO DE 1992

Quando cheguei, 3 alunos me aguardavam na porta. Agustine queria mostrar um livro de histórias que comprou e já leu, dizendo que a mais legal é a 3ª (o livro possui 3) pois é parecida com de Marina COLASSANTI. O Rodrigo quer contar que assistiu na televisão ao desenho dos Simpsons e que lá declamaram aquele poema que eu havia falado: O Corvo, de Edgar A. POE que foi superlegal. Já a Vanderléia queria mostrar que na história que estava lendo havia um poema pois uma personagem aparecia declamando.

As crianças estavam fazendo prova de português, fui observar como era e tive uma grata surpresa. A 1ª questão era leitura e interpretação de um texto de Inácio de Loyola BRANDÃO, retirado do livro que emprestei para a professora. A 2ª questão abordava exercícios semelhantes aos que fiz com o texto A Ponte. Tânia disse que mudou sua concepção de prova de português.

Marcamos a Feira de Literatura para o dia 30 de novembro e o recolhimento do material dos alunos para o dia 1º de dezembro.

A Feira será feita por nove grupos de alunos que apresentarão os seguintes temas: Folclore ucraniano, Poesia, Lendas e Mitos, Folclore, Passaporte do leitor, Trabalhos do ano, A Menina de Lá, A Ponte, O Retrato Oval e Música.

Propusemos às crianças uma gincana para o dia da Feira, no que fomos entusiasticamente aceitas. Serão julgados através da votação dos visitantes: o grupo que melhor explicar o trabalho, quem trouxer mais material, o grupo mais organizado, o grupo mais criativo e a melhor apresentação.

Amanhã as crianças irão produzir em conjunto um regulamento sobre as normas e as regras para a gincana e a Feira.

13 DE NOVEMBRO DE 1992

Começamos explicando o que significa comparação e oralmente a professora induziu a várias comparações. O objetivo é trabalhar com a metáfora.

No início, as crianças ficaram na base das comparações físicas que mais se aproximam de seus conhecimento do real: irmãos gêmeos, sapato igual, etc.

Aos poucos foram lembrando outras comparações, Rodrigo lembrou a música Eduardo e Mônica, da Legião Urbana, e Adriano de uma história do começo do ano (lendas e mitos) em que o sol se comparava a um guerreiro e a lua a uma índia e no final eles se tornam rei e rainha.

Após os exercícios orais, escrevi no quadro: "Como bola de fogo o sol se punha por detrás das montanhas" e pedi que explicassem a comparação. Compreenderam rápido e passaram a fazer outras comparações tendo o sol como estímulo.

Tânia e eu achávamos que eles teriam alguma dificuldade quando recebessem o exercício escrito, mas, para nossa surpresa, em menos de 10 minutos haviam terminado e acharam muito fácil fazê-lo.

18 DE NOVEMBRO DE 1992

Nossa visita de hoje foi apenas para discutir detalhes da Feira de Literatura.

A professora aproveitou para entregar-me os poemas que as crianças fizeram ontem e fiquei bastante satisfeita ao observar que aos poucos as crianças vão incorporando algumas características de linguagem poética e também pela presença da intertextualidade.

19 DE NOVEMBRO DE 1992

Hoje trabalhamos com duas histórias: Onde Tem Bruxa tem Fada, de Bartolomeu Campos QUEIRÓS e Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa, de Silvia ORTHOF. Primeiramente lemos Onde Tem Bruxa Tem Fada e oralmente fizemos a exploração do texto. Discutimos a questão da influência da televisão, a existência de fadas e bruxas e o lado humano da bondade e da maldade. Mas, principalmente, frisamos a questão da perda da imaginação das pessoas e a importância do ser humano sonhar e imaginar.

Na leitura de Uxa, Ora Fada Ora Bruxa, de S. ORTHOF, discutiu-se a dualidade humana e comparou-se com o texto anterior, principalmente quanto à existência das fadas.

Também chamei atenção das crianças para o tipo de história de fadas que estávamos lendo e as comparamos com as tradicionais.

23 DE NOVEMBRO DE 1992

Hoje revisamos o texto O Retrato Oval. Iniciei adotando a mesma metodologia do início do ano: leitura silenciosa individual oral do professor, comentários orais sobre o texto, desenho, resumo e interpretação através de perguntas escritas.

O texto não causa mais espanto, e tampouco acham que a história termina em cada coluna como da primeira vez. Após a leitura, afirmam que desta vez foi mais fácil e que já conheciam quase todas as palavras e lembravam do significado das mais difíceis.

Fiz as crianças perceberem como sabemos se o castelo era antigo ou desabitado, apenas observando as idéias contidas na história. Aproveitando, expliquei a importância da leitura para a imaginação e as crianças passaram a imaginar e a tentar descrever o castelo e as pessoas. Falamos que a televisão já mostra a imagem pronta e não deixa a gente imaginar as coisas enquanto que na leitura nós precisamos ficar atentas às imagens criadas pelas palavras. O Wagner diz que quando quer imaginar alguma coisa, diminui o som e tira o colorido da televisão e fica imaginado o que está acontecendo e o que estão falando. Todos concordam que ler é bem mais legal.

Neste momento aproveitei para despertar o interesse das crianças para a importância histórica da escrita a importância da literatura como memória da humanidade. Eles gostaram de me ouvir falar sobre esse assunto.

Enquanto trabalham no desenho e no resumo, eu e Tânia observamos e comentamos as modificações dos desenhos que já representam cenas significativas do texto e não elementos isolados. A professora também disse que esse tipo de texto (que utiliza uma linguagem culta) leva os alunos a utilizarem não só palavras como expressões do autor em outras produções que fazem, e que isso quase não acontece com história que utilizam uma linguagem mais coloquial.

Deixamos para entregar o questionário amanhã, pois os alunos se mostram cansados.

24 DE NOVEMBRO DE 1992

Como ontem as crianças demonstraram interesse pela história da literatura, hoje antes de entregar o questionário, mostrei alguns livros e contei as suas histórias. Ficaram maravilhados ao saber que as histórias de fada que conhecem são tão antigas ou até mais antigas que O Retrato Oval. Expliquei o que são adaptações e o que é texto original. Mostrei três adaptações do D. Quixote e falamos sobre todos os autores e seus livros que estavam juntos com a história de Edgar A. POE, no livro Para Gostar de Ler. Eles vibraram.

Quando entreguei o questionário tive uma grata surpresa, pois em menos de 20 minutos haviam terminado e não demonstraram qualquer dificuldade e as respostas são muito boas.

25 DE NOVEMBRO DE 1992

Pedi às crianças que escrevam o que pensam sobre leitura e literatura. Percebo que a maioria delas pensa diferente do início do ano, quando registraram o assunto no Passaporte do leitor.

Lembrando que essas crianças possuem em média 9 anos, é impossível deixar de emocionar-se com suas hipóteses a respeito de arte e literatura. A gente se surpreende quando dizem: Isabela: "Quem primeiro repassou histórias para crianças foi Charles Perrault. Ele andava por Paris ouvindo causos e anedotas. Anderson inventou a primeira história infantil."

Mateus Leme: "Eu gosto de ler porque é bom, a gente fica viajando no futuro indo de lá prá cá [...] A leitura faz eu ficar criativo e aprender coisas novas para escrever textos."

Patrícia: "No ano passado eu não sabia que ler era tão importante [...] eu não lia como leio nesse ano [...] quando estou lendo, parece que estou voando."

Paula: "[...] eu pensava que esses livros: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Cinderela e Rapunzel eram de agora, escritos agora, mas descobri no 3º ano que foram escritos no século passado [...]"

Ana Carolina: "Lendo, a gente viaja para o sonho, em vez de ver televisão, a gente imagina; é até legal."

Daniel: "Ler é tão importante quanto as outras matérias."

Luiz Otávio: "[...] no ano passado a gente não lia porque gastava muito tempo."

Marco: "Eu pensei que as histórias são feitas por pessoas comuns e aprendi que não era isso."

Mateus Barros: "Sem a literatura nós não sabíamos dos tempos antigos, do que aconteceu antes. Cada livro é uma obra-prima de autores que passam a escrever e publicar para as pessoas lembrarem e pensarem como era os tempos antigos."

Emoção maior senti hoje, quando Ana Carolina chegou e disse que procurou num livro alguma coisa sobre Guimarães ROSA e que em Grande Sertão: Veredas, o autor retratou que o sertão é a própria vida.

26 DE NOVEMBRO DE 1992

A atividade hoje foi ler e comentar o texto Sapomorfose, de Cora RÓNAI. É um texto um pouco longo e lemos intercalando observações e brincadeiras.

As crianças adoraram a história, principalmente porque ironiza vampiros e bruxas. Associaram os personagens com o gótico Reginaldo (em exibição na novela

das oito). Lembram também das histórias de terror e mistério de E. A. POE e F. KAFKA. Riem muito das trapalhadas da bruxa.

Dialogamos sobre a questão da identidade, aproveitando o fato de o sapo não gostar de ser príncipe, nem os vampiros serem beija-flores.

Amanhã começam os exames bimestrais.

27 DE NOVEMBRO DE 1992

Hoje, após a prova de matemática, ainda pudemos fazer um exercício de poesia. A técnica utilizada foi o aproveitamento das linhas geométricas que as crianças aprenderam em matemática.

Cada criança recebeu uma folha com uma linha desenhada (curva aberta não simples, curva aberta simples, etc.) em seguida elas deveriam completar com um desenho e nomear esse desenho e após escrever um poema tendo o desenho como tema.

O resultado foi fantástico.

30 DE NOVEMBRO DE 1992

Finalmente chegou o dia tão esperado. Hoje temos a Feira de Literatura e Arte.

As crianças estavam muito bem organizadas, esperando os visitantes. Os grupos, conforme seleção anterior, apresentaram as seguintes tarefas:

a) 1º grupo- A Ponte, de Franz KAFKA

Onde os alunos falaram sobre o autor, sua obra e os trabalhos desenvolvidos em sala de aula com o texto A Ponte, mostrando as questões de interdisciplinaridade em matemática, ciências, história e geografia, além da específica de português e literatura.

b) 2º grupo - Poesia:

os alunos mostraram o caderno de poesia confeccionado individualmente após a leitura dos livros de poesia. Também apresentaram os poemas criados por eles. Mostraram livros de poesias e falaram sobre alguns poetas e das atividades com o texto poético feitas durante o ano;

c) 3º grupo - Lendas e mitos:

aqui os alunos além de exporem todos os livros de lendas e mitos lidos durante o ano, explicaram o que eram lendas e mitos e contaram alguns para os visitantes. Também mostraram os livros confeccionados por eles sobre o assunto;

d) 4º grupo - Folclore ucraniano:

este grupo ficou encarregado de expor objetos, revistas e jornais, comidas e trajes típicos dos ucranianos. Falaram da imigração ucraniana para nosso município e região e dos usos e costumes até hoje cultivados por seus descendentes;

e) 5º grupo - O Retrato Oval:

os alunos expuseram vida e obra de Edgar A. POE. Explicaram o trabalho inicial e o final que fizeram com o texto literário e como eles melhoraram com isso;

f) 6º grupo - A Menina de Lá:

os alunos representaram através de fantoches de papel a adaptação do texto literário para teatro que haviam feito no início do ano. Além do que, falaram sobre a vida e obra de Guimarães ROSA;

g) 7º grupo - Música:

as crianças desse grupo falaram sobre Vinícius de MORAES e TOQUINHO. Mostraram a relação da música com a poesia. Tocaram em disco as músicas que havíamos trabalhado e explicaram os trabalhos que realizamos.

h) 8º grupo - Folclore:

esse grupo fez uma síntese de tudo que foi trabalhado de parlendas, trava-línguas, provérbios, trovas, comidas, danças, etc. Mostraram as pesquisas e os livros que confeccionaram a respeito;

i) 9º grupo - Livros de Literatura:

grupo designado para expor livros e falar sobre literatura. Os alunos explicaram desde o que é literatura até o que são textos originais e adaptados, como surgiu a literatura infantil e a variedade de livros disponíveis para leitura que leram durante o ano. Mostraram e explicaram como funcionaram as três caixas de livros e como confeccionaram o passaporte do leitor;

j) 10º grupo - Trabalhos do ano inteiro:

os alunos desse grupo expuseram e explicaram todos os trabalhos feitos em língua portuguesa e literatura durante o ano que não apareceram nos nove grupos anteriores. Esses trabalhos somam cerca de 27 atividades diferentes.

No final tudo correu bem, o sucesso foi absoluto.

2 DE DEZEMBRO DE 1992

Hoje as crianças produziram um poema, cujo estímulo foi pensar em um objeto qualquer, em seguida escrever pelo menos dez palavras relacionadas a ele e depois escrever um poema falando sobre o mesmo relacionando as palavras e sensações despertadas.

Como das outras vezes, o resultado foi gratificante e interessante. As crianças não demonstram nenhuma dificuldade em produzir poemas e acima de tudo adoram fazer isso.

3 DE DEZEMBRO DE 1992

Nosso último trabalho com as crianças foi com os textos: Onde Tem Bruxa Tem Fada, de Bartolomeu C. QUEIRÓZ e Uxa Ora Fada Ora Bruxa, de Sílvia ORTHOF

Ambos os textos tratam da questão da dualidade do ser humano e por isso também lembramos de Sapomorfose, de Cora RÓRAI.

Como o tempo é escasso, ficamos apenas na exploração oral dos textos, sendo que o trabalho do texto de Bartolomeu C. QUEIRÓZ foi algo delirante para mim. Jamais pensei que as crianças conseguissem captar os níveis mais profundos de compreensão do texto como o fizeram.

Além da exploração oral, inventaram fórmulas mágicas de encantamento e desencantamento.

Lamento imensamente o tempo que hoje se esgota.

Nem eu nem as crianças merecíamos isso...

6 DE DEZEMBRO DE 1992

É o fim...

Último dia com as crianças. É impossível controlar a emoção.

Cantamos, brincamos, trocamos presentes, entregamos prêmios da Feira de Literatura. A vibração foi geral. As crianças trouxeram doces e bebidas. Foi muito bonito.

3.2 A TERCEIRA MARGEM

O SONHO

“... e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio.”
Guimarães Rosa

Todo homem tem direito ao sonho. O sonho como exercício visionário pode estar presente em qualquer atividade humana; quer de natureza prática ou teórica, científica ou artística.

Nosso sonho, foi a busca do leitor. Entender a relação entre o leitor e o texto, o leitor e seu imaginário, a criação da fantasia. Foi nossa intenção aproximar texto e leitor, facilitando essa relação, no intuito de transformá-la em legítima relação de amor.

Foi talvez a experiência mais magnetizante e maravilhosa que experimentamos e hoje, nos debruçamos sobre indagações mais profundas e intrigantes do que quando iniciamos o trabalho. Por outro lado, encontramos algumas respostas a indagações que tínhamos ao buscar nosso sonho. Assim, encontramos respostas, outras respostas aguardam solução e outras dúvidas surgiram. Era o que queríamos. Nossa intenção nunca foi dar respostas mas sim polemizar algumas questões sobre leitura, texto e leitor, para induzir pessoas interessadas no assunto a procurar também o seu caminho, a buscar o seu sentido de leitor e educador.

Alguns fatos que pudemos constatar, nos indicaram caminhos seguros a percorrer, outros nos apontaram alternativas e alguns nos intrigaram, deixando um sentimento incômodo de frustração.

Um dos fatos que pudemos constatar foi a importância do desenho infantil, como forma de expressão da leitura. Observamos que o desenho talvez seja a primeira tentativa de compreensão da leitura da literatura que a criança faz.

Para o homem das cavernas, o desenho tinha um significado mágico. Sabemos que atualmente ele exerce também uma função de comunicação, quer nas histórias em quadrinhos, quer nas ilustrações das histórias infantis e nos parece ser também essa função comunicativa que as crianças expressam quando desenharam a história que leram ou ouviram.

As crianças utilizaram-se, assim, não só do significado mágico do desenho, mas também do comunicativo. Elas desenharam para brincar, sonhar, exorcizar e também para se expressar e comunicar. As crianças desenharam tudo que querem, não possuem preconceito entre saber ou não saber, entre fazer bem ou fazer mal, entre ter lápis de cor ou não. Não se importam com o tamanho do papel ou a qualidade do material usado. Elas desenharam objetos, animais, bem como situações, idéias e noções. São capazes de desenharam tudo e esse tudo são verdadeiras tentativas de aproximação com o mundo, com a realidade. Assim, desenharam um texto assume o papel de conhecer, de apropriar-se do mundo e da realidade. É um exercício empírico de mimese.

Os adultos alteram o mundo que os cerca consciente e intencionalmente, a criança não; para ela, não há essa preocupação em alterar o meio ambiente. Como o artista recria uma realidade, a criança também recria uma realidade através do desenho, por exemplo. A recriação infantil da realidade, também é desenho de representação, mas acima de tudo pode revelar um sentimento de opressão, medo, alegria, curiosidade. Pode ser uma negação ou afirmação da realidade. Desenharam para a criança é um intenso processo vivencial e existencial. Veja-se o exemplo que as crianças nos mostram no desenho do texto *A Menina de Lá*, de G. ROSA. Uma criança desenharam um arco-íris, quatro desenharam a serra do Mim, onde Nininha vivia e trinta crianças desenharam a morte através das mais variadas representações. A morte foi o fato que inconscientemente mais alterou a recriação dessas crianças, era o que se passava dentro de suas cabecinhas e de seus corações. A representação da morte, através do desenho, foi a maneira encontrada para exercerem um controle, um

poder sobre a morte. Da mesma forma, observamos que os desenhos que as crianças fizeram depois das leituras de história de mistério e terror, na sua maioria ironizam e satirizam vampiros e outros monstros do imaginário infantil.

A sátira e a ironia são formas que as crianças utilizam não só na escrita mas também no desenho, para trabalharem seus medos, suas opressões e angústias. Dessa forma, o desenho transforma-se em memória do emocional e do psiquismo infantil. Pode-se dizer que é uma espécie de fotografia do mundo e da alma.

Portanto, o desenho torna-se uma manifestação vital para a criança, é a sua primeira forma de agir sobre o mundo que a cerca, de dominar a realidade aparente, a realidade emocional e também de comunicar-se, buscar intercâmbio.

É através do desenho e da leitura de ficção que a criança aprende a diferenciar o real do falso, o que existe mesmo dentro do papel do que existe fora. E é assim, neste jogo do faz de conta que ela aprende a operar com o eu e com o outro. O tabuleiro de jogo em que se transforma o papel, passa a ser o mundo do devaneio, da invenção, do possível e do impossível.

Sabemos que a criança desenha principalmente para divertir-se. É uma espécie de jogo entre ela e sua imaginação, que carece de qualquer companheiro físico. Seu companheiro é a emoção, a sensação, o sentimento, o mundo do imaginário. É a criança quem dita suas regras e o desenho transforma-se num palco onde se encena o universo simbólico e particular de cada criança. Daí observamos a importância do desenho livre e espontâneo quando da interpretação do texto escrito. A criança que opera sobre modelos, que copia, jamais nos demonstrará seu imaginário e seu simbolismo.

Vejamos, o exemplo da leitura do texto *Além do Bastidor*, de Marina COLASSANTI, no qual havia um desenho ilustrando o texto que foi entregue às crianças. Ao pedirmos que as crianças desenhassem alguma coisa sobre a história, mais da metade da turma foi influenciada a reproduzir o desenho que ilustrava o texto ou basearam-se em alguns de seus aspectos. Não somos contra esse procedimento, pois

entendemos que o imaginário também se constrói com base em coisas vistas e observadas. O que nos chamou a atenção foi a facilidade que as crianças têm para se influenciarem com modelos. O modelo deverá sempre servir de impulso à recriação através da imaginação e da memória e não como modelo para cópia.

Trabalhando com a reprodução e cópia, a escola faz com que o desenho infantil perca a possibilidade lúdica e a carga simbólica e seja apenas uma imitação. E assim, impede o desenvolvimento do imaginário pessoal da criança e que ela expresse verdadeiramente uma visão e uma leitura do mundo.

O interessante, portanto, é que os desenhos que surjam após histórias lidas, ouvidas ou imaginadas, nos estimulem ao ingresso no país imaginário das crianças. Muitas vezes, nós adultos, ficamos intimidados frente aos rabiscos ou grafismos infantis e mesmo o desenho nos intriga. Tentamos decifrar aquele universo e acabamos pelo desconforto do desconhecimento do assunto, minimizando assim a simbologia fantástica que é o universo infantil. É preciso entendermos que o desenho assim como a literatura, não é algo completo; ele sugere, evoca, convida ao sonho e instiga ao devaneio... O desenho, como outras linguagens expressivas, é uma atividade do imaginário e assim deve ser compreendido pela escola.

A leitura de um desenho, pouco difere da leitura de um texto, tanto ela pode demonstrar o linear como o sentido mais profundo. Por isso, a importância do professor ter conhecimento das questões que envolvem os vários sentidos da leitura e das várias linguagens expressivas.

Sabemos que a criança possui uma capacidade natural de imaginar e essa imaginação manifesta-se através de qualquer atividade expressiva, seja o desenho, teatro, música ou literatura. Durante todo o ano, trabalhamos com todas essas linguagens para alimentar e auxiliar o imaginário das crianças e esse mundo simbólico das significações retornou em forma de conteúdo nos textos produzidos pelas crianças e nas interpretações que fizeram das histórias lidas e ouvidas.

No imaginário infantil estão contidas referências do cotidiano, alusões à fantasias, lembranças várias, sentimentos e emoções, bem como grafismos primitivos tanto para a escrita como para o desenho.

Mas o mundo infantil está em constante transição e está sujeito a influências culturais dos adultos; é preciso ficar alerta para o peso e proporção dessa influência.

As crianças nunca são as mesmas, apesar de serem sempre crianças e receberem influência direta da realidade que as cerca. Por exemplo, a criança da cidade sofre intensamente o apelo de uma sociedade de consumo, que inventa necessidades. Percebe-se que a televisão marca clichês e imagens, isso significa que entrega-se a domicílio o imaginário contemporâneo infantil. Cada vez mais a criança é submetida a um condicionamento cultural de massa, e é sobre esse conteúdo que ela vai operar. Hoje uma criança absorve e trabalha simbolicamente com um repertório impossível para o século passado ou mesmo início desse século. Mesmo antes de uma criança ver ou conhecer alguma coisa ou objeto, ela já viu sua representação no livro, na revista, na propaganda, na história em quadrinho e principalmente na televisão. O mar é tão real no anúncio de bronzeador que à criança cabe apenas absorver a imagem. Hoje as representações são mais reais que a realidade. Das crianças da minha turma, poucas tinham ido à praia, mas todas conheciam o mar. Além disso, são bastante marcantes as ilustrações e desenhos que as crianças fizeram nas histórias que escreviam e que demonstram essa influência da mídia no imaginário infantil.

Na capa do livro de folclore, por exemplo, encontramos duas vezes desenhos e figuras do *Baby* e da Família Dinossauro, também encontramos o *Pateta* além de palavras ilustradas como o LOOGK. Na capa do livro de poesias observou-se o desenho do Collor cumprimentado Bush, bem como a representação do *Pato Donald*, *Mickey*, *Professor Pardal* e *Garfield*.

Na produção de textos feita pelas crianças, também encontramos a influência da cultura de massa; como no trabalho que fizeram depois de pesquisa

sobre provérbios e ditos populares. As crianças deveriam escrever uma história cujo tema fosse a amizade: uma espécie de fábula. Em alguns textos, encontramos a marca da televisão como na história da A Amizade dos Cachorros *Magic Jonhson* e *Michael Jordan* ou na história de dois metaleiros que faziam parte do mesmo time de basquete, freqüentavam a mesma discoteca e acabaram brigando à base de socos e guitarradas. Encontramos também a história de duas Bichas Gêmeas, numa clara alusão ao homossexualismo e começa assim: “Num país muito distante do nosso, numa época de grande carestia...”.

Observou-se também a influência do cinema, quando uma criança escreve uma história cujo título *Esqueceram de Nós* já é uma alusão ao filme *Esquecerem de mim*, sendo que o garoto *Quevin* (como a criança grafa) é o mesmo personagem tanto do texto como no filme.

É evidente que textos, desenhos e ilustrações sem a influência da cultura de massa são talvez a sua maioria, principalmente porque trabalhamos muito com a literatura durante o ano. Queremos apenas registrar que existe grande influência desse tipo de cultura nas crianças, o que não nos preocupa. O que nos preocupa é que a criança deixe de receber outras influências como a da cultura popular e também da cultura culta ou erudita, que neutralizem ou suavizem a maior incidência da cultura de massa.

Podemos e devemos introduzir no mundo infantil, através da escola, aquilo que a criança não recebe através da cultura de massa. Toda criança de nossa época, principalmente a dos centros urbanos, está sujeita à *mass media*, nossa preocupação não deve ser de afastar e sim reduzir essa influência através de outras informações que cabem à escola; como é o caso da leitura da literatura e outras leituras.

Vejamos agora o exemplo de outro tipo de influência. Agora, é a expressão literária absorvida pela leitura da literatura que se manifesta nos textos de Estudos

Sociais que as crianças produziram sobre a abolição dos escravos no Brasil, onde as crianças escrevem coisas desse tipo:

“ Certo dia, havia um monte de caravelas andando pelo mar [...]” (Viviam)

“ Na época que os escravos eram forçados a trabalhar, existia muitas gentes contra como: Luis Gama, etc. Os escravos trabalhavam ao dia e até o entardecer. Um dia um padre e um poeta estavam observando os escravos. E resolveram fazer leis [...]”

(Adriana)

“ Começou assim:

Os portugueses vieram ao Brasil em busca de ouro ou riquezas e chegaram aqui e resolveram plantar cana-de-açúcar, e, pensaram, quem que vai plantar para nós?” (Wagner)

“ Há muito tempo atrás a coroa portuguesa pegava escravos da África para trabalharem nas plantações [...]” (Luis Adriano)

“ Antigamente os portugueses descobriram o Brasil [...]” (Iussef)

“ Na África existia muitos negros, veio um homem e sua turma e pegaram os negros [...]” (Juliana)

“ Há muitos e muitos anos atrás, Portugal era dominadora do Brasil [...]” (Gláucia)

“ Há muitos e muitos anos atrás os homens brancos queriam plantar cana-de-açúcar [...]” (Gerson)

“ Eles viram que a terra era muito boa e pensaram nós podemos plantar cana-de-açúcar ou outros alimentos e o chefe falou:

- Vamos obrigar os índios fazerem isso.

Não deu certo e falaram:

- Vamos trazer escravos da África [...]” (Carlos)

“[...] plantar cana-de-açúcar e para isso tinham que ter gente para trabalhar, por que eles eram condes e não sabiam trabalhar, e também não iam pagar portugueses [...]”

(Liliam)

“ Naquele tempo haviam pessoas que não achavam certo aquilo [...]”

(Vanderléa)

Nota-se que é bastante difícil para as crianças, entenderem as noções de tempo, espaço e causalidade; dessa forma, elas consideram perfeitamente natural que as ocorrências se dêem de uma forma mágica. Elas associam assim ficção com a história real. Não podemos deixar de salientar, mesmo que superficialmente, a questão ideológica presente em alguns textos. Como é o caso dos condes que não trabalhavam, dos índios e negros poderem fazer o trabalho escravo como se isso fosse natural e que portugueses não iriam pagar por um trabalho que poderia ser de graça e tantos outros fatos que mereciam por si só um trabalho à parte.

A outra questão presente nesses textos e que nos interessa é a expressão literária usada pelas crianças para referirem-se a fatos não-ficcionais. Além de ser expressão natural da criança nessa fase de conceituação da realidade, percebe-se que também é resultado da leitura constante do texto literário, uma vez que esses exercícios foram produzidos no mês de agosto, quando já havia intensa leitura das crianças como se observa no passaporte do leitor. Até então, notava-se pouca leitura não-ficcional. Conclui-se que, além dessas crianças estarem operando com poucos conceitos lógicos e concretos, faltou-lhes a leitura informativa e científica, que também são importantes. Para a criança aprender a ler o texto ficcional, além de desenvolver todas as outras linguagens expressivas, ela precisa aprender a ler o texto não ficcional. Uma leitura é complemento da outra, mesmo porque a capacidade de imaginar é de suma importância para o conhecimento, incluindo aqui o conhecimento científico. O desenho, a produção e a interpretação de textos e outras atividades expressivas são também manifestações da inteligência, além de serem manifestações do simbólico.

A criança inventa explicações, teorias e hipóteses para compreender a realidade. Essa realidade é reinventada continuamente, conforme se desenvolve o imaginário e a inteligência. E a criança, construirá mais hipóteses e desenvolverá maior capacidade intelectual e imaginativa, quanto melhores forem as condições físicas, emocionais e intelectuais que pudermos lhes proporcionar.

Sabemos que a criança pensa magicamente e que nos primeiros anos de vida, ela precisa ver o objeto para ter certeza que ele existe. Se retirarmos o objeto da frente da criança, ele deixa de existir. Por essa razão muitas palavras precisam ser associadas à sua imagem quando a criança começa a se alfabetizar, da mesma forma como ela precisa da figuração para representá-la na imaginação. Fadas, princesas, monstros e duendes, por exemplo, povoam o imaginário infantil de acordo com a ilustração que a criança viu em livros ou imagens de filmes.

É fato também que o pensamento anímico e mágico aos poucos dá lugar a operações mais concretas. À medida em que vai operando com elementos da lógica, a criança reinventa suas hipóteses e mecanismos explicativos para a compreensão da realidade. Também o homem eternamente reinventa seu mundo, suas concepções filosóficas, suas teorias científicas; e ao mesmo tempo cria mitos ou poemas e assim reflete a respeito da arte, da ciência e da linguagem. É sempre uma tentativa de entendimento da realidade.

Se assim compreendemos, como não aceitar uma resposta a respeito da escravidão que seja mistura de hipóteses simbólicas e não históricas? Cabe, contudo, à escola aproximar a verdade histórica das crianças sem a influência de uma determinada ideologia.

Ao trabalharmos com poemas delimitamos alguns aspectos que ficaram restritos à questão da sonoridade e linguagem poética. Assim, houve uma preocupação em salientar para as crianças, além das rimas — que são por si só companheiras naturais das brincadeiras de roda e canções infantis — as aliterações e assonâncias, as metáforas e o valor sinestésico das palavras.

Devido à leitura diária e intensa de poemas feita pela professora e pelas próprias crianças, a questão da intertextualidade aflorou com mais evidência do que nos textos em prosa. Ou seja, quando as crianças produziam ou criavam seus próprios poemas, observou-se que estas eram diferentes das comumente produzidas pela escola.

Não seguiam um modelo, quer no tema (escolar, cívico, etc.) quer na forma (geralmente quadras rimadas). As crianças comprovaram que a leitura variada e intensa de poesias reverte-se em assimilação, quer de conteúdo como de forma. Encontramos de tudo: quadras, tercetos, sextilhas e outras. Versos principalmente heteronrítmicos. Algumas crianças se preocupavam com a rima, mas a maioria, não. O que se notou foi que em relação ao ritmo e a sonoridade, esses são produtos de uma intertextualidade, do que as crianças leram e escutaram. O paralelismo e a inversão foram construções bastante usadas pelas crianças, bem como o ludismo, demonstrando que as crianças não encaram o poema como coisa séria. Para elas, poema é um sorvete de palavras.

Vejamos alguns exemplos de intertextualidade que observamos:

Mateus Barros:

"Era um carro
muito engraçado" (Ver A casa, de Vinícius de MORAES)

Gláucia:

"O lagarto vem rolando
rolando e rolando vem o lagarto" (Ver A bola, de Toquinho)

Paula:

" O pato viu um rato
o rato viu um gato
o gato viu um pato
fazendo quá quá quá." (Ver O gato e o Rato, de Mari e Eliado FRANÇA e
História em 3 Atos, de Bartolomeu QUEIROZ)

Vanessa:

" A flor é linda
a flor é bela
pois ela se chama
Arabela" (Ver As Três Meninas, de Cecília MEIRELES)

Maurício:

" O gato é preto
preto pretão
com voz de trovão" (Ver A Tempestade, de Roseana MURRAY)

Mateus Barros:

" A porta é de pinho
no meio do meu caminho" (Ver No Meio do Caminho, de C. D. de
ANDRADE)

Rubiane:

" Passa pássaro
passa gavião
pelo meu portão" (Ver Trem de Ferro, de Cassiano RICARDO)

Luis Adriano:

" Cai, cai como avião
sem ódio sem ão
cai cai na barriga
de seu João" (Ver Cantiga popular)

Carlos Henrique:

" Trovão, trovão
faz bater tão
forte o meu coração" (Ver A Tempestade, de Roseana MURRAY)

Paula:

" A bola rola
a bola chora
a bola brinca

a bola pula
a bola dança
a bola fura" (Ver A bola, de Toquinho e Jogo de Bola, de Cecília MEIRELES)

Viviam:

" Fui eu quem lavei
com água e sabão
eu vi meu cachorrinho
com medo de trovão" (Ver Trovão-Coração, de Maria C. MENDONÇA)

Ana Maria:

" O quadro é lindo
o pintor
pinta o quadro
com tanta cor" (Ver Tanta Tinta, de Cecília MEIRELES)

Isabele:

" A roda, rodava
lá dentro do parque
a criança brincava
feliz a rodar" (Ver A Lua é do Raul, de Cecília MEIRELES)

Ana Carolina:

" Bate e cai
Pula e fura
rola e descansa
bola maluca
Corre bate e brinca
É chutada pela Manuela
a menina magrela
azul amarela vermelha
que bola bonita diz Manuela
a menina tagarela" (Ver Jogo de Bola, de Cecília MEIRELES)

Paula:

" Bão-ba-lalão
senhor capitão
pega a espingarda
e mata João

Bão-ba-lalão
senhor capitão
pega espingarda
e diz a João
vamos comer mamão

Bim-bi-lilim
senhor Michilim
paga a espingarda
e vai caçar pinguim

Bim-bi-lilim
senhor Michilim
pega a espingarda
e vai arrancar capim" (Ver Folclore popular)

Constatamos que a presença da intertextualidade nos poemas das crianças se apresenta tanto nas idéias como no uso de expressões idênticas e parecidas com as originais dos poetas lidos e ouvidos. Também aparece nos textos em prosa, mas com menor intensidade. Interessante ressaltar que algumas professoras a quem mostramos as histórias que apresentavam intertextualidade, afirmaram que as crianças estavam fazendo confusão e misturando as histórias. E que isso era prejudicial pois as crianças estavam copiando o que liam.

A metáfora também apareceu em algumas criações, principalmente depois dos exercícios de comparação que fizemos com a classe. São idéias simples e primárias, mas não deixa de ser um começo de compreensão da linguagem poética, como nos exemplos:

Marco:

" O arco-íris azul
o azul do mar

O arco-íris amarelo
com a cor do sol"

Cristian:

" O carro é vermelho
da cor do coração"

Também, para nossa satisfação, observamos a presença das repetições, paralelismos, assonâncias e aliterações, resultado de trabalhos orais e escritos.

Vejamos alguns exemplos:

Ana Maria:

" Cavalinho, cavalinho
tá fraquinho, tá fraquinho
com medo do menininho
chamado Pedrinho"

Lilian:

" Vi um sorvete eu vi
com creme eu vi
todo recheado eu vi
ele estava recheado eu senti
e saboroso eu comi"

Iussef:

" O tatu é tu e tu é o tatu"

Rosângela:

" O pião roda
roda roda
ligeiro
que nem vento roda o pião"

Mateus Leme:

" O passarinho
voa, voa e voa
bem longe, bem longe
por tempo que nunca se acaba"

Também observamos que a presença dos diminutivos e aumentativos aparece pouco e tem tudo a ver principalmente com o tema, ou demonstram sentimentos de carinho ou valentia e não são usados meramente como artifício de rima, o que é muito comum entre as crianças.

O que tentamos fazer com as crianças não foi formar poetas, que não é essa a função da escola, mas sim desenvolver na criança uma sensibilidade para sentir a poesia. Tampouco foi nossa intenção fazer análise literária com as crianças, mas ensiná-las a apreciar um texto literário, o que requer além de uma certa sensibilidade,

também um conhecimento mínimo de aspectos formais e de conteúdo. Só assim a criança é capaz de usufruir a poesia e também comunicar-se através do poético.

A poesia, assim como o desenho, é elemento importante para a formação tanto do imaginário como da personalidade infantil, além de contribuir para o desenvolvimento da inteligência. E, acima de tudo, desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade e educar o gosto estético.

Entretanto, não basta apenas apresentarmos poemas às crianças, na crença que elas por sentimento inato irão apreciá-los. É preciso acima de tudo o entusiasmo do professor e algumas técnicas de abordagem dos textos poéticos.

Nada em nosso trabalho é gratuito.

Tampouco observamos a preferência das crianças por textos poéticos específicos para a infância, pois liam igualmente DRUMOND, BANDEIRA ou OSWALD com o mesmo interesse que liam Sidônio MURALHA, Ciça FITIPALDI ou Sérgio CAPARELLI. A única paixão, fulminante mesmo, foi *Ou Isso ou Aquilo*, de Cecília MEIRELES, que era disputado como prêmio, pois possuíamos um único volume disponível.

É evidente que muitos poemas, pelos seus aspectos formais de ritmo, cadência e melodia, bem como com temas ligados à natureza, animais e outros referentes ao mundo infantil, tinham aceitação mais rápida pelas crianças. É evidente também, que textos que exigem maior abstração, que possuem analogias e associações mais complexas, que incursionam por um universo imaginário mais hermético, apresentam certa dificuldade às crianças; o que não é motivo para não serem ofertados, pelo contrário, são enriquecedores. O que é preciso, é orientar a criança a adentrar esse universo.

Associado ao trabalho literário com poemas e texto em prosa, tivemos uma preocupação também com o processo criativo da criança, e notamos um resultado bom. É lógico que a qualidade da imaginação poética só virá com o tempo com a leitura e com o exercício. A medida em que a escola proporcionar a criança condições para seu amadurecimento cultural e emocional, teremos excelentes

resultados com a leitura. É importante a escola cada vez mais exercitar a imaginação e a criação para que a criança descubra e exerça o seu poder criador. Quando a criança, em determinado momento, percebe que o que está escrito partiu dela, não foi copiado nem lhe foi dado por alguém, e sim inventado por ela, instaura-se o terreno da criação.

É sempre interessante não esquecermos que o criar infantil tem relação estreita com o imitar, mas nunca o copiar. Uma criança possui a capacidade de imitar quando está apta a reproduzir e simbolizar imagens mentais internas. Assim, o imitar infantil não significa falta ou ausência de originalidade e criatividade, mas sim o desejo inconsciente ou não de incorporar aquilo que lhe suscita interesse, aquilo que lhe agrada. Dessa forma, tudo que é absorvido pelo universo simbólico gera um espaço vivencial que escoar depois pelas frestas do imaginário.

Entendemos, assim, que a questão da intertextualidade no adulto, no artista, pode tanto ser uma escolha de estilo, como também um ato inconsciente do imaginário, mas na criança é sempre reflexo do universo simbólico, ato inconsciente do seu imaginário.

A criança não escolhe dizer:

“ A porta é de pinho
no meio do meu caminho”

por estilo, ou qualquer preocupação estética. Os versos de DRUMOND, escoaram pela fresta do seu imaginário, e estavam lá porque a leitura conduziu-os para o universo simbólico infantil. Assim, a criança ao operar os conteúdos do seu imaginário, interage com os elementos da realidade e inverte e repete fatos, figurações e ações.

A criança também utiliza dessa forma, a mimese, pois quando ela seleciona um objeto para brincar, uma música para cantar, uma cena para desenhar, uma cor para pintar ou inventa uma história, ela está se apropriando de recortes da realidade, da sua realidade e a leitura dessa realidade será expressa nas mais variadas linguagens: falada, musical, teatral, corporal, escrita, plástica e pictórica.

Outro detalhe observado foi a repetição de temas. Algumas crianças insistem em abordar os mesmos temas em suas produções, da mesma forma como gostam de ouvir a mesma história.

No caso que observamos, a repetição significou uma evolução.

Não significando portanto falta de imaginação ou criatividade, mas sim uma apropriação da realidade em momentos diferentes e com perspectivas diferentes, o que significou muito para aquela criança.

Vejamos o exemplo do Marco; no qual mantem-se a transcrição literal do texto infantil:

No dia 17 de dezembro, Marco selecionou o arco-íris para escrever a sua poesia e o resultado foi o seguinte:

O arco-íres

O arco-íres no céu
com a cor do céu

O arco-íres azul
o azul do mar

O arco-íres amarelo
com a cor do sol

O arco-íres verde
como a floresta verde

O arco-íres vermelho
como a maçã vermelha.

Entretanto, no dia 2 de dezembro, aproximadamente 15 dias depois desse, o Marco seleciona novamente o arco-íris como tema para a criação de outra poema e escreve:

O arco-íres

O arco-íres, arco-íres
como arco, como ires
como ires, como arco
No céu como ires

Na terra como arco
Arco-íres, arco-íres
Como arco vai o íres

Observam-se mudanças significativas tanto de forma como de conteúdo, mostrando uma alteração positiva na composição do Marco. A forma, por exemplo evolui da estrutura do dístico, provavelmente organizado devido ao impulso natural da comparação para um poema mais compacto de estrofe única, o que condensa o pensamento e as imagens. Não mais o simples “arco-íris no céu” mas agora “no céu como íris” e “na terra como arco”. Não só um arco-íris colorido, mas um “arco como íris”, ou um íris que vai como um arco. a luminosidade, o colorido do arco-íris, adquire no segundo poema matizes bem diferentes das comparações do primeiro, sendo que no segundo a palavra íris condensa as cores e insinua os matizes. Não visualizamos no segundo poema o arco-íris listado, as cores separadas pelos dísticos, mas sim o arco-íris compacto, único, onde as cores se diluem no grande arco do íris.

Assim como pudemos observar em muitos exercícios a evolução da leitura e da linguagem das crianças sem um controle específico, em outros utilizamos um registro específico, para avaliarmos com mais clareza a evolução da compreensão da leitura das crianças. Uma forma de verificação foi através do texto *O Retrato Oval*, de Edgar Allan POE.

O trabalho com o texto *O Retrato Oval* foi realizado em dois momentos: em 31 de março e em 23 de dezembro. A metodologia usada foi a mesma em ambos os momentos:

- a) leitura individual e silenciosa;
- b) desenho da história;
- c) interpretação individual e escrita da história;
- d) leitura oral pela professora, observando alguns aspectos literários do texto;
- e) perguntas escritas sobre o texto para respostas individuais.

O resultado da 1ª aplicação demonstrou que basicamente nenhuma criança entendeu a história. Seus desenhos ficaram restritos a fatos pouco significativos do enredo, enquanto que a interpretação escrita apontou que apenas quatro alunos aproximaram-se um pouco do texto original. Dois alunos escreveram sobre Edgar A. POE, três alunos produziram textos incompreensíveis (sem estrutura e seqüência), enquanto que dois alunos inverteram totalmente a história. Outros dois alunos copiaram pequenos trechos do original. Na sua maioria, onze alunos, reinventaram totalmente a história e outros 11 apenas reproduziram a segunda parte do texto, a que conta a história do retrato.

As invenções ou reinvenções do texto original demonstraram que alguns alunos relacionaram fatos do original, enquanto outros inventaram fatos novos. Apenas uma questão ficou absolutamente clara para todas as crianças; a de que a mulher do retrato havia morrido.

O que se salientou neste primeiro momento foi que praticamente mais da metade da turma (22 alunos) ficaram entre a reinvenção (11 alunos) e a reprodução da segunda parte da história (11 alunos).

Já na segunda avaliação, feita 9 meses depois, notamos um progresso geral, pois apenas 4 alunos mantiveram o mesmo teor de compreensão do texto, todos os demais 30 alunos apresentaram evoluções significativas, sendo que agora: sete alunos dividem a história em duas partes, usando aspas para diferenciar a fala do narrador da história, dividindo assim a segunda parte da história, exatamente como sucede no texto original.

Encontramos 11 ótimas interpretações, dez boas adaptações e apenas 1 aluno apresentando um progresso razoável.

Alguns alunos compreenderam melhor a primeira parte da história, outros a segunda; o importante foi que já perceberam que esta possui dois níveis.

Também encontramos ainda alunos que, apesar de compreenderem a estrutura da história, confundem alguns fatos e, assim, continuam afirmando, por

exemplo, que o pintor era o criado do homem ferido, ou que o homem ferido casou com a moça do retrato e que virou pintor. Ou ainda, dois alunos que continuam inventando um nome para criado, dizendo que se chamava Pedro.

Nesta segunda avaliação, houve maior incidência em reproduzir a primeira parte do texto, em detrimento da primeira avaliação em que 11 alunos escreveram só sobre o retrato oval. Agora, somente 2 alunos insistem neste aspecto.

Um fato observado foi a dificuldade dos alunos em relação ao narrador. Sendo a história narrada em primeira pessoa, os alunos confundiram o personagem com o narrador e também ao contarem as suas versões da história, ora usava a primeira, ora a terceira pessoa.

Algumas interpretações escritas se salientaram, pela grande evolução apresentada e que vale a pena ser exemplificado e nos quais foram mantidas as expressões da criança.

O retrato oval

Data- 31 de março de 1992

Aluna: Isabele

Um homem estava ferido em um castelo observando os quadros viu um retrato oval com uma bela moça.

O retrato oval

Data- 23 de novembro de 1992

Aluna: Isabele

Um homem estava ferido e para não dormir ao relento, seu criado arrombou um castelo. Eles iriam dormir lá. O homem ferido pediu a seu criado que acendesse as velas do candelabro e abrisse as cortinas para que se não conseguisse dormir, admirasse os quadros e se dedicar a leitura. Leu, releu e admirou os quadros.

Mas as velas não lhe favoreciam a leitura, então para não incomodar seu criado, ele mesmo virou as velas. A luz refletiu em um retrato que estava dentro de um nicho, fechou os olhos e abriu de novo, seus olhos não lhe haviam enganado, era o retrato de uma moça flor da juventude. Foi procurar no livro o que dizia sobre este retrato:

Era uma moça de rara beleza, gostava da vida, até que se casou com um pintor obcecado pela pintura. Ela odiava os pincéis, a paleta e outros instrumentos que o marido usava. Ele queria pinta-la, ela aceitou. Pousou para ele durante semanas, sem se mecher. Com apenas um foco de luz voltado para a tela. Ele, raramente tirava os olhos da tela, não via que ela estava morrendo. faltava apenas uma pincelada na boca e um retoque nos olhos, quando terminou exclamou:

- Mas isto é a própria!

E quando virou para olha-la, ela estava morta.

Outro exemplo:

O retrato oval

Data: 31 de março de 1992

Aluna: Paula

Eu entendi que no castelo, havia uma bela moça, que tinha uma rara beleza. E muito infeliz a hora que encontrou o pintor, se apaixonou e casou.

O retrato oval

Data- 23 de novembro de 1992

Aluna: Paula

O criado levou seu amigo que estava ferido, para um castelo abandonado.

Deitou-se na cama, e observou, os retratos ovais com a moldura dourada.

Pegou um livro, para ler, que falava sobre os quadros.

deu meia-noite e bateu: bom! bom! bom! bom. O candelabro, se apagou. la chamar o criado, mas pensou: deixe, eu mesmo arrumo, ele esta dormindo tão bem. Pegou o candelabro e virou. continuou a ler.

Continuou a ver os quadros daí achou um quadro de uma jovem e lá contava que:

“era uma jovem rara e bela, alegre. A jovem conheceu um pintor, e se apaixonou por ele. O pintor era bonito, só que amava mais, a arte dele do que sua mulher.

E contava também que pintava quadros, e um dia ia pintar sua mulher.

Aí resolveu pintar. levou semanas e semanas horas e horas, sua mulher já estava fraca, só faltava os olhos e a boca quando deu a última pincelada, a mulher morreu”. Tham! tham! tham!

Mais um exemplo:

O retrato oval

Data: 31 de março de 1992

Aluna: Ana Maria

A história falava isso: O que eu entendi foi:

Tinha um castelo assombrado que assustava todo mundo.

No castelo avia um quadro, nesse quadro avia uma moça retratada, muito bonita.

No castelo havia um homem que admirava o quadro.

Um dia, a noite, o homem mandou o seu criado, Pedro, fechar as pesadas venezianas do castelo e, foram dormir. O homem foi para a cama e ficou admirando o quadro. Foi isso que eu entendi.

O retrato oval

Data: 23 de novembro de 1992

Aluna: Ana Maria

Eu estava muito ferido e meu criado estava cansado. Paramos num castelo abandonado, meu criado arrombou a porta e nós entramos, ele era assim: As paredes forradas com tapeçarias, candelabros com muitas velas nichos e muitos quadros.

deitei-me em uma cama em um quarto e por incrível encontrei um livro em cima do travesseiro e comecei a ler e reler ele falava sobre os quadros do quarto e foi passando o tempo. Quando ouvi os sinos da meia-noite, eu não enchergava o que estava escrito no livro e virei o candelabro, e a luz das velas deram luz em um quadro de uma moça e por curiosidade comecei a procurar no livro a história deste quadro então achei, era assim:

“ Era uma linda moça que se casou com um pintor. Mas o pintor gostava mais da arte do que dela.

Então um dia quis pintar ela e ela aceitou.

Passaram-se semanas. O pintor não fazia mais nada a não ser pintar ela. Ela não comia nem tomava e depois de meses ela estava morrendo porque a vida dela passa para o quadro. Quando ele terminou gritou:- É a própria vida! e olhou ela estava morta!”.

Indiscutivelmente, da primeira para a segunda interpretação do texto, percebe-se um progresso na utilização da linguagem literária, bem como de fatos de literariedade.

Na primeira interpretação, as crianças preocuparam-se apenas em reproduzir o que mal tinham entendido da história. Já na segunda é nítida a apreensão do discurso narrativo e principalmente da observação da posição do narrador. Anteriormente, as crianças diziam claramente: “O que eu entendi”; posteriormente, suas interpretações assumem uma posição de narrador, como se pode observar em Paula quanto inicia dizendo em sua primeira interpretação “Eu entendi no castelo [...]” e já no texto seguinte começa “O criado levou seu amigo [...]”. Também Ana Maria avança em suas observações quando diz na primeira vez: “A história falava isso [...]” para na segunda dizer: “Eu estava muito ferido e meu criado [...]”.

Aqui inclusive, Ana Maria assume o tom masculino que caracteriza o narrador do texto original.

Também na segunda interpretação as 3 crianças compreendem que o ponto de vista oscila do narrado viajante para o narrador do retrato oval, e por essa razão usam aspas como Paula e Ana Maria ou então dois pontos como Isabelle, para demonstrarem a separação entre um discurso e outro.

É também a posição do narrador ao introduzir o fantástico no texto que é marcado pelas crianças. Aliás, o fato de na primeira interpretação, as crianças de uma maneira geral se fixarem apenas na história do retrato oval, ou seja, o insólito que caracteriza o fantástico do texto, demonstra o fascínio que o inesperado, o terror e o mistério despertam nas crianças. Na verdade, o que se observou com outros textos foi que o fantástico exerce uma relação de intenso prazer com as crianças. Todas, sem exceção, adoravam o mistério. Principalmente quando a sensação de medo estava presente: o leitor estabelece uma relação prazerosa com esse tipo de fantástico.

Percebe-se, também, um envolvimento das três crianças com o texto, que vai além do envolvimento mecânico que leva apenas a atividades objetivas. Tal envolvimento eliminou barreiras de compreensão de expressões e vocábulos tidos como distantes do cotidiano das crianças. Podemos, assim, observar que tanto Paula, Ana Maria e Isabelle usam palavras como: candelabro, obcecado, paleta e nicho, que obviamente não pertencem ao seu repertório usual; bem como utilizam expressões como: "Não lhe favoreciam [...]", "seus olhos não haviam lhe enganado [...]", "flor da juventude", "rara beleza", "pintá-la", "paredes forradas de tapeçaria", "retratos ovais com moldura dourada". Fica nítida nos exemplos citados a assimilação estilística pelas crianças. Fato este que somente através da leitura e do real envolvimento com o texto literário é possível.

O que contradiz a atitude habitual nas escolas de se buscar, através de exercícios gramaticais (listagem de vocábulos, sinônimos e antônimos, masculino e feminino, entre outros) a aquisição e aperfeiçoamento do discurso dos alunos. É no ato real da fala que a língua se aperfeiçoa. Portanto, quando o aluno passa a utilizar no seu discurso a fala do texto é porque houve um ato real de leitura.

Portanto, tanto em conteúdo como em forma, houve um significativo progresso de compreensão e apreensão do texto. Se a sensibilidade se cultiva e se desenvolve, é preciso mostrar ao aluno o que observar no texto. Ensina-se leitura. Podemos comprovar que esses alunos aprenderam a ler literariamente um texto considerado difícil por seu vocabulário e estrutura.

Também no que diz respeito às perguntas feitas às crianças sobre o texto, a evolução esteve presente na segunda avaliação.

Na primeira avaliação, 26 alunos afirmaram que quem conta a história era o autor Edgar A. Poe, sendo que na segunda avaliação, 19 alunos afirmaram que quem contava a história era um narrador e 12 dos 19 disseram que o narrador era um homem ferido. Somente 3 alunos continuaram afirmando que era Edgar A. POE que contava a história. Observa-se assim que a compreensão do elemento que compõe o foco narrativo na narrativa ficcional, evoluem de um exercício para o outro.

Uma das questões que não apresentava quase nenhum grau de dificuldade, manteve sua média de acerto. Perguntado Onde se passa a história?, 25 alunos na primeira e 27 na segunda avaliação responderam num castelo, sendo que apenas 1 aluno manteve a idéia de que a história se passa num livro e 1 aluno afirmou que isso se passa na nossa imaginação.

Já a terceira questão formulada, demonstrou uma evolução surpreendente. Perguntado Por que as pessoas estavam naquele lugar?, notamos que na primeira avaliação, 17 alunos deixaram de responder, enquanto que apenas 2 se aproximaram da resposta correta, e os demais alunos apresentaram respostas diversas, voltadas principalmente para a imaginação, ou seja, inventaram possibilidades. Já na segunda avaliação, 21 alunos responderam corretamente a questão, o que significa um excelente avanço de compreensão de leitura.

Outra pergunta que nos chamou a atenção, foi se O castelo era de verdade, e aí observou-se um amadurecimento de idéias, visto que na segunda avaliação todos os alunos justificaram suas respostas. Na primeira aplicação, apenas

1 aluno apresentou justificativa a resposta, uma vez que a pergunta induzia a uma resposta afirmativa ou negativa e não solicitava justificativas.

Dessa forma, na segunda avaliação o que nos chamou a atenção foram as justificativas e não nos preocupamos se o sim ou o não orientavam a resposta certa, pois foram nas justificativas que pudemos verificar como as crianças estavam jogando com os critérios da imaginação e da lógica.

Assim, observamos, que 12 alunos dizem que o castelo não era de verdade e 20 afirmam que era de verdade. As justificativas para a não existência do castelo dividem-se entre dizer que o castelo não era de verdade porque isso é uma história ou então que é tudo imaginação do autor ou de quem está lendo. Já as explicações para justificar a existência do castelo são mais interessantes, uma vez que aqui observa-se a dualidade da criança entre o real e o imaginário, a tentativa da lógica através da fantasia. Muitas delas buscam na realidade, o fato para comprovar suas explicações. Eis algumas delas:

O castelo era de verdade:

- a) Por que as pessoas dormiam lá.
- b) Porque em alguns países ainda existe castelo.
- c) Antigamente havia castelo.
- d) Na história era de verdade mas na vida real de mentira.
- e) Porque é uma história antiga.
- f) O castelo era mobiliado e cheio de troféus.
- g) Era de verdade na ilusão do autor, porque ele escreveu a história. (Enquanto alguns dizem que o castelo era de mentira porque era só imaginação do autor, esse afirma que era de verdade na imaginação do autor.)

As outras respostas variam entre essas explicações exemplificadas, deixando transparecer que a criança faz suas hipóteses, joga com sua imaginação, cria expectativas para justificar suas respostas de modo convincente e por isso apóia-se na realidade, pois se no castelo existem móveis e pessoas ele tem que ser de verdade.

Ou ainda quando, ligando o castelo a uma história de leitura do texto afirmam que ele era de verdade porque antigamente existiam castelos. Os alunos sabiam que o texto era do século passado.

Já, outra questão nos indica uma evolução de compreensão de elementos formais do texto, pois ao perguntarmos às crianças *O que aconteceu à meia-noite?*, justamente para observarmos se elas eram capazes de perceber o momento em que o texto remete o leitor de um nível de leitura para outro e instala-se o fantástico, notamos que na primeira avaliação 17 alunos não responderam e o restante sequer se aproximou de uma resposta satisfatória. Entretanto, na segunda avaliação, todos responderam, sendo que 21 alunos anotaram o momento em que o personagem-narrador move um candelabro e assim modifica a estrutura textual, remetendo-se à história do retrato oval e introduzindo-se o elemento fantástico no texto.

Nessa questão, nenhum aluno imaginou fatos para justificar sua resposta, todos ficaram restritos a aspectos do texto, inclusive com alunos citando o parágrafo e fazendo referências do texto. Isso é altamente significativo, uma vez que demonstra que as crianças aprenderam a observar que algumas coisas em literatura estão ligadas à imaginação e que algumas coisas estão ligadas aos aspectos formais do texto.

E assim, sucessivamente, as demais respostas ao exercício demonstraram que as crianças evoluíram de uma forma excepcional em relação à leitura e à compreensão do texto *O Retrato Oval*. Essa constatação deve-se a avaliação que fizemos da segunda para a primeira aplicação do texto. As crianças modificaram positivamente suas relações com o texto e isso salienta-se não só nas respostas de análise e compreensão como também no desenho e principalmente na recriação da história.

Sabemos que a interpretação e compreensão da leitura melhorou bastante, devido a todo um trabalho desenvolvido durante o ano. Entretanto, ficou difícil avaliar se houve uma passagem mais consistente da leitura parafrástica para polissêmica.

Esse resultado é a longo prazo e os meses que trabalhamos com as crianças não permitiu essa avaliação. O que foi frustrante.

Mas o que constatamos já nos é gratificante. Principalmente por podermos verificar que o desenho é uma linguagem expressiva das mais importantes para o imaginário infantil, bem como que a leitura efetivamente gera uma intertextualidade e que isso é um fato altamente positivo para a formação do leitor e também porque houve um aprofundamento da compreensão textual.

Para nós ficou óbvio que o progresso coletivo da turma é resultado de uma evolução individual da criança. Mesmo verificando que os progressos emocionais, lógicos e imaginativos variam de criança para criança, cada uma apresentou um grau de produtividade em leitura que confirmou as expectativas que tínhamos no início do trabalho em relação a leitura na escola. Entre outras expectativas, confirmou-se que o domínio do sentido da leitura não depende só das palavras lidas e tampouco está apenas ao contexto escrito. O sentido depende do auxílio de várias linguagens expressivas e principalmente da história do leitor e que está intimamente ligada à história da leitura na escola e na sociedade.

4. NAVEGANDO EM BUSCA DO MAR...

OU MORRER AFOGADO.

Por fim, chegamos ao ancoradouro. Não é o cais definitivo. Nosso rio continua a fluir em busca do mar. O que aprendemos até aqui é apenas uma etapa da grande viagem. Essa etapa nos apontou algumas direções e revelou problemas, por isso é importante que quantos navegantes queiram embarcar conosco rumo ao mar o façam com prazer, ou morremos todos afogados em nossos rios azuis, sem nunca enxergarmos a terceira margem.

Ficou claro para nós que a nossa realidade social e histórica mostra que não existe tradição da leitura e, conseqüentemente, os leitores são escassos e cabe à escola trabalhar para sua formação.

A escola que conhecemos, que já possui uma infra-estrutura organizada para receber e educar nosso povo, pode e deve ser aproveitada como espaço útil para a formação de leitores. É o caminho mais rápido. Basta apenas que reformulemos as funções da literatura, o conceito de leitura adotados e a metodologia vigente.

Uma das alternativas que propomos para o trabalho com a leitura da literatura escolar, seria a da alimentação e formação do universo simbólico através do desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da lógica. Uma leitura que trabalhe o sentido lúdico, de desafio, através de textos instigantes, cuja relação seja também prazerosa com o leitor, desvinculando-se assim do tecnicismo pedagógico, voltado para uma visão formalista da leitura.

Observamos que as crianças reagem positivamente a qualquer tipo de texto. Tudo é uma questão de metodologia. As crianças não se preocupam se Guimarães ROSA, Franz KAFKA ou Edgar A. POE escreveram textos infantis. Sabemos que muitas outras crianças se interessam por estes textos e gostam de ler obras não dirigidas a elas e se hoje HOMERO e CERVANTES, entre os clássicos, e Guimarães ROSA,

entre os brasileiros não lhes são acessíveis, talvez tenhamos aí um problema mais cultural, de erudição ou mesmo ideológico do que realmente de recepção. O que podemos observar tanto nos escritores que trabalhamos, bem como nos clássicos citados (vários outros poderiam ser citados), é a riqueza imaginativa, e isso, quem sabe, seja o argumento mais positivo da predileção das crianças. Riqueza imaginativa que muitas vezes não se encontra em textos destinados especialmente a elas.

Às vezes, o autor de um texto infantil perpetra um esforço inútil em criar algo que seja compatível com o universo infantil, em lugar de transportar o leitor para outros universos. O leitor encontra, então, o óbvio, e a novidade que ele buscava não aparece, tirando-lhe todo o prazer de imaginar e criar.

Pudemos observar em nossa experiência que muitas obras da literatura chamada adulta, que não foram escritas para a infância, podem perfeitamente interessar às crianças, mesmo que nunca tenham levado em conta a psicologia infantil. Entretanto, levam em conta o processo humano, a sua sensibilidade, o seu *pathos*.

Sabe-se que uma criança mais vê do que ouve ou lê uma história e talvez isso justifique a riqueza de imagens que um texto deve conter para agradar o leitor, independente de sua destinação.

Dessa forma, a escola precisa aprender a ler todo tipo de texto: erudito, popular, humorístico, fantástico, sem encará-lo como marginal ou perigoso. O que interessa é a sua qualidade e a forma de relacionamento com o leitor. Pode-se ler desde uma revista em quadrinhos até PROUST. Um texto não atrapalha o outro.

Além de a escola precisar aprender a relacionar-se com a diversidade de textos literários, é preciso também entender que a leitura, enquanto um processo a ser desenvolvido e não um programa a ser seguido, deve respeitar o leitor e a sua história de leitura.

Entendemos também que a leitura, quer na escola, quer na sociedade, sofre a interferência do adulto e essa interferência deve sempre ser positiva e voltada

para o crescimento do leitor. Considerando essa questão, usamos em nossa metodologia dois momentos distintos de leitura e ao mesmo tempo concomitantes. Ao mesmo tempo, colocamos à disposição das crianças livros variados onde elas liam o que queriam, enquanto a professora ofertava outros, previamente selecionados que orientavam uma leitura na tentativa de formação do leitor.

Não se aprende a ler sozinho. O aluno acostumado a uma leitura parafrástica, deve ser orientado pelo professor a buscar uma leitura polissêmica. Algumas coisas aprendemos sozinhos, sim; mas outras precisam ser ensinadas. A sensibilidade se cultiva e se desenvolve e assim é preciso mostrar ao aluno o que observar no texto, ou seja, é possível ensinar a ler e a gostar de literatura. Mas não se ensina através de punições ou espontaneísmo, mas de um projeto de leitura que leve em conta o processo de leitura da escola e do aluno.

Percebemos que a escola, da mesma forma como não quer reconhecer que o aluno possui uma escrita antes de chegar aos bancos escolares, desconhece que esse mesmo aluno já possui uma história de leitura. Principalmente, a escola desconhece que a leitura está ligada a outras linguagens, como o cinema, fotografia, música, desenho, teatro, dança, etc. e que essas linguagens constituem o universo simbólico e que todas se complementam para formar o leitor. Como a leitura deve partir do universo simbólico do aluno, cabe à escola desenvolver harmoniosamente todas essas formas de linguagens.

Leitor crítico é aquele capaz de, ao ler um texto, não permanecer só no nível do imaginário, mas ser reflexivo em relação a realidade e ao texto. É aquele capaz de transformar a trajetória de sua leitura. Assim, a leitura deve ser prazerosa e reflexiva. Ao darmos interpretações prontas e ditas corretas, estamos colaborando para a imbecilização do leitor, mantendo-o sempre a nível de consciência ingênua. Quando estimulamos a interpretação, quer oral, pictórica ou escrita, observamos que as crianças, algumas vezes, encaminharam-se para o senso comum, mas também nos

surpreenderam através de hipóteses que demonstravam, além de imaginação, o senso lógico em plena atividade.

Sabemos que uma criança nasce com um potencial psíquico e físico para aprender qualquer símbolo que expresse cultura. Para que ela se transforme em leitor, é necessária uma série de estímulos sócio-ambientais no decorrer de sua vida. Sendo o homem um ser histórico, e portanto socialmente condicionado, a leitura também faz parte desse processo social. Dessa forma, a escola é o local onde as crianças recebem determinados estímulos sócio-culturais que devem sempre favorecer a formação do leitor.

A crise da leitura é uma crise social, e a leitura tem que passar pela escola, mesmo porque para as chamadas classes populares não há outro meio de acesso à leitura. Não possuímos bibliotecas públicas e as que existem são deficitárias e mal usadas; por isso, colocamos na escola a grande expectativa em relação à formação de leitores.

Observamos em nosso trabalho que alguns aspectos são importantes para serem discutidos seriamente se quisermos reverter a história da leitura e do leitor em nossas escolas.

Poderíamos apontar alguns, tais como:

- a) a seleção de textos ofertados às crianças passa pela formação do professor e este nem sempre possui critérios estéticos ou literários que lhe permitam optar pelo mais adequado, ou seja, textos que ajudam a formar critérios para um juízo estético mas que também levem ao prazer da leitura e à formação do leitor e do homem;
- b) o professor nem sempre percebe a questão da intertextualidade, da leitura em busca de outras leituras;
- c) a escola não possui ainda um compromisso com a leitura polissêmica; quando muito, preocupa-se com a leitura parafrástica, senão com a mecânica da leitura através de interpretações previstas para o texto literário;

- d) em raros momentos a escola discute a leitura através da realidade do aluno;
- e) não existem bibliotecas nem livros suficientes em nossas escolas para iniciar-se um processo adequado de leitura.

Propor alternativas para reverter esses problemas é quase repetir o óbvio. Entretanto é preciso sempre remar rio acima a despeito da correnteza e da névoa que nos embaça a visão.

Precisamos, acima de tudo, resgatar o imaginário, a cultura e o prazer do nosso leitor, desenvolvermos o senso estético e formarmos o juízo estético. A plurissignificação das linguagens é que encaminha o imaginário de nosso leitor, e por ele e para ele é que devemos selecionar textos que a contenham.

A criança deve perceber que o texto de literatura é expressão de cultura, de um contexto lingüístico-cultural e que pode e deve ser reconhecido em suas diversas formas de manifestação. Por esse motivo, em nosso trabalho selecionamos textos que oscilavam entre o clássico e o moderno, que utilizavam uma linguagem coloquial, espontânea e comum, e também um padrão lingüístico culto, e isso em nada afetou a relação leitor/texto.

Também podemos afirmar que o trabalho espontaneísta com o texto literário não é suficiente para formar o leitor. Não basta expor o livro ao aluno, é preciso ensiná-lo a apreciar o texto.

Poderíamos sugerir algumas ações que em conjunto poderiam indicar um rumo para a leitura da literatura em nossas escolas. Entre outras, salientaríamos a renovação das bibliotecas escolares, bem como, na impossibilidade de bibliotecárias formadas, um treinamento para as pessoas responsáveis pelo uso das bibliotecas, que envolvesse desde a organização e a utilização da biblioteca, até sua dinamização. Tanto o treinamento como a supervisão dos responsáveis devem ser orientados por profissionais competentes na área.

Além da biblioteca escolar, é urgente a organização de bibliotecas em sala de aula para serem utilizadas diariamente pelos alunos.

As entidades de Ensino Superior, Secretarias Municipais de Educação e órgãos similares deveriam promover cursos e treinamento sobre leitura e literatura a professores e supervisores envolvidos com a prática escolar. Não apenas curso de conscientização, mas sim de capacitação mesmo, porque a maioria de nossos professores desconhece a amplitude dos problemas ligados à leitura da literatura. Principalmente, cursos específicos de Teoria da Literatura para professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau que os habilitem à leitura e à análise de textos literários e à compreensão dos fatos literários.

A disciplina de Literatura Infantil deveria fazer parte dos currículos das escolas de Magistério, a nível de 2º Grau, bem como dos cursos de Pedagogia e Letras a nível de 3º Grau. A questão do ensino da leitura, ou seja, a metodologia do ensino da leitura, nos três cursos citados, precisa efetivamente basear-se em conceitos modernos, que privilegiem a interação, a socialização, a polissemia, a imaginação e a diversidade, entre outros.

Acima de tudo, deveria haver um projeto de leitura a nível de município, e até mesmo de escola, que se preocupe com o processo de formação do leitor.

Finalmente, precisamos urgentemente promover o circuito do livro entre os professores. Quem não lê, não ensina a ler. Quem não entende de medicina não forma médicos, quem não entende de leitura, não forma leitores. É necessário formarmos o professor-leitor, se quisermos o aluno-leitor.

Acreditamos que o aluno não gosta de ler porque não o ensinaram a ler criativa e criticamente na escola.

Leitor maduro e crítico encontra tempo para leitura e, acima de tudo, encontra livros onde quer que estejam.

Em nossas cidades não existem bibliotecas ideais e muito menos livrarias, mas se a população lesse o que há disponível, a crise de leitura talvez fosse mais

amena. O que acontece é que as pessoas realmente incorporaram a idéia de que leitura é um ato ligado essencialmente à tarefa escolar e, por essa razão, seus momentos de lazer estariam relacionados a qualquer outra atividade de *relax*, como futebol, dança, etc. Essas atividades são para descansar a cabeça, é o comumente ouvido. Ler um romance requer muito tempo e aí não se tem tempo para as outras atividades.

Só como curiosidade, enquanto redigia este texto, procurei fazer um breve levantamento nas locadoras de vídeo da cidade. Possuímos quatro locadoras e não foi difícil visitá-las para comprovar o que prevíamos. As locadoras confirmaram que há aproximadamente 4.000 vídeos-cassetes na cidade, o que é altamente significativo para uma população de aproximadamente 40 mil habitantes. Entretanto o fato que efetivamente nos surpreendeu foi o aluguel de fitas que é de cerca de 6.000 unidades por semana! Sendo que 35% desse total é de fitas pornográficas. Os outros mais procurados são os de aventura e ação. Parece que nossa população é constituída de um banco de jovens alucinados... . Sexo e coca-cola! A surpresa maior, entretanto, ficou com o aluguel de fitas infantis, desenhos em sua maioria, que é de 1.150 por semana!

O que comentar a respeito... Falta-nos o fôlego, a razão e a paciência. Parece que nossa população não é tão pobre assim. Recursos financeiros existem, menos para o livro. Nenhuma livraria, oito bons ginásios de esporte, locadoras alugando 6.000 fitas por semana, crianças assistindo a 1.150 fitas de desenhos semanais... Tais fatos mais do que comprovam que nossa sociedade não possui tradição de leitura.

Nossas escolas sem bibliotecas adequadas, sem recursos financeiros para aquisição de livros, sem propostas definidas de leitura, comprovam a ineficiência das tentativas de formação de leitores através de uma ação escolar.

Entretanto, nem tudo está perdido...

De nosso barquinho, visualizamos um horizonte. Ainda há muito por fazer.

As crianças e professores não são o que são por escolha própria. Há uma longa história por trás do mar. Mas podemos ainda dominar o oceano, basta olharmos

a resposta positiva das crianças a uma ação mais definida com a leitura. Basta olharmos alguns depoimentos colhidos por escrito junto aos pais no final do ano, quando dizem:

Agora ela procura ler mais e pergunta muito sobre livros e autores [...]

Ela traz livros e me conta histórias.

Ela se interessa muito pela leitura. Deixou da TV para ir para o quarto ler.

Ela passou a comprar livros em vez de brinquedos.

Basta olharmos o depoimento da professora Tânia, quando afirma em sua avaliação escrita sobre o trabalho desenvolvido:

"Fazendo atividades variadas, minhas crianças se sentiram muito mais felizes em participar das aulas. Mães nos contavam que seus filhos não dormiam à noite de tão ansiosos que ficavam, porque no outro dia tinham que dramatizar um texto de Guimarães ROSA, ou explicar seu trabalho na Feira de Literatura ou ainda apresentar a dança folclórica, entre outras atividades.

As crianças nos surpreendiam em todas as aulas. Quando pensávamos que algum exercício seria muito difícil, em poucos minutos conseguiam terminar e a maioria dos exercícios estava certa. O que, às vezes, fazemos é subestimar a capacidade de nossas crianças.

As atividades propostas pela professora Sandra davam margem a outras atividades, inclusive entrando em outras disciplinas, como Matemática, Estudos Sociais, Educação Artística, etc. As atividades iam surgindo e nos empolgando, tanto que com o texto de KAFKA, A Ponte, ficamos mais de um mês trabalhando, tentando explorar tudo o que poderíamos.

Mostrando para as crianças a beleza de como foram colocadas as palavras pelos autores, os alunos começaram a observar mais cada detalhe do texto e por conseguinte muitas vezes passavam a escrever do mesmo modo. Como, por exemplo, quando algumas crianças utilizavam expressões como 'Era piloto, era veloz, era o primeiro' que observaram na história A Primeira Só, de Marina COLASANTI.

Eu, particularmente, me apaixonei pelas histórias de Marina COLASANTI. Aprendi a observar mais os textos de KAFKA e de Guimarães ROSA, principalmente. Aprendi a dar mais importância à história da literatura, tanto mundial como a do nosso país, a localizar um texto em seu tempo histórico. Colocar curiosidades para as crianças sobre a história da literatura, falar sobre a vida do autor, incentivava mais as crianças a gostarem de ler suas histórias. Muitos adultos (eu mesma!) não conhecem nada sobre G. ROSA, F. KAFKA, etc. E estes, com todo respeito, são velhos conhecidos das minhas crianças, que tiveram o privilégio e a felicidade de lerem aos 9 anos suas histórias.

É importantíssimo, também, que o professor leia poesia, faça com que as crianças despertem sua sensibilidade, o prazer de ler e fazer poesia. O professor não ensina poesia, faz com que gostem de poesia. Foi esse o trabalho proposto pela professora Sandra. As crianças faziam poemas sem sentir que estavam fazendo no estilo deste ou daquele autor.

O professor deve estar a toda hora pronto para mudanças, para idéias e sugestões propostas por novos estudos e pesquisas.

No campo da educação há sempre estas mudanças, porque estamos trabalhando com pessoas que fazem parte de uma sociedade histórica e por isso em mutação.

Pensando assim, assumi o trabalho proposto pela professora Sandra e não me arrependi. No começo senti um pouco de insegurança, mas com o passar dos dias fui observando a reação positiva nos meus alunos e adotei uma nova mentalidade em relação à leitura e ao uso do livro de literatura na escola.

Entre outras coisas, comecei a perceber como é que meus alunos adquirem a linguagem culta e como transportam esta linguagem para suas histórias; só através da leitura, muita leitura. Leitura de bons livros. Somente lendo e observando estruturas de língua, diferentes das que estão acostumadas a usar é que foram assimilando uma linguagem mais culta e também poética.

O ano passou e hoje tenho outra turma. Estou tentando fazer novamente este maravilhoso trabalho. Sinto que amadureci muito com relação a minha profissão. Minha cabeça não aceita idéias dos anos anteriores, nem que tente, acho que não conseguiria trabalhar como antigamente. Eu tive o privilégio de trabalhar com uma pessoa que me ensinou a amar os livros e a minha profissão.

O que sinto é que este trabalho deveria ter continuidade nas séries posteriores. Isso é uma pena!”

Além do desempenho das crianças, do depoimento de pais e da professora, talvez até bastasse olharmos para dentro de nós mesmos e buscarmos a esperança e a tenacidade para mudar o curso do rio. Quem sabe encontremos nosso rumo em busca do mar.

Ser como o rio que deflui
Silencioso dentro da noite.
Não temer as trevas da noite.
Se há estrelas no céu, refleți-las.
E se os céus se pejam de nuvens,
Como o rio as nuvens são água,
Refleți-las também sem mágoa
Nas profundidades tranqüilas.⁴⁹

É o que queremos. Quem se habilita a navegar conosco?

⁴⁹ BANDEIRA, Manuel. Antologia Poética. 19. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1989. p. 140.

CAIXA DE LEITURA*

CAIXA DE LEITURA Nº 1: DIVERSOS

1. Correspondência. Bartolomeu Campos QUEIRÓS. Belo Horizonte : Miguelin, 1987.
2. O Saco. Ivan Batista. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984, 4. ed.
3. A Confusão de Janjão. Edna Perugine NAHUM. São Paulo, Scipione.
4. A Bota do Bode. Mary e Eliardo FRANÇA. São Paulo, Ática, 1989, 12. ed.
5. A Cobra e as Amigas Formigas. CANINI. Porto Alegre : Mercado Aberto.
6. Contando de um até Dez. Nilson José MACHADO. São Paulo : Scipione, 1990.
7. Tico-tico no Sofá. Flávia MUNIZ. São Paulo : Moderna, 1987, 6. ed.
8. O Pulo do Campeão. Lúcia Góes PIMENTEL.
9. O Almoço. Mario VALE. Belo Horizonte : Formato Editorial, 1987.
10. Pedro. Bartolomeu Campos QUEIRÓS. Belo Horizonte : Miguilin, 1990, 6. ed.
11. Peixinho Dourado vai Passear. Teresinha CASASANTA. São Paulo : Editora do Brasil.
12. Macaco Maluco. Cristina LUNA. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1989, 1. ed.
13. A Galinha Choca. Mary FRANÇA. São Paulo : Ática, 1990, 3. ed.
14. Cobra-Cega. Eva FURNARI. São Paulo : Ática, 1988, 4. ed.
15. O Macaco e a Mola. Sonia JUNQUEIRA. São Paulo : Ática, 1989, 4. ed.
16. O Rato e o Gato... um Barato! CANINI. Porto Alegre : Mercado Aberto.
17. A Pulga e a Daninha. Pedro MOURÃO. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984, 2. ed.
18. Chapéu sem Cabeça. Cristina PORTO. São Paulo : FTD, 1986.
19. Trecos e Cacarecos. Cristina PORTO. São Paulo : FTD, 1988.
20. Contando com o Relógio. Nilson José MACHADO. São Paulo : Scipione, 1990.
21. O Peixe Pixote. Sonia JUNQUEIRA. São Paulo : Ática, 1988, 4. ed.
22. Sangue de Barata. Ângela LAGO. 3ª ed. Belo Horizonte. Vigília, 1986.

* A numeração corresponde a ordem dos livros na caixa, por título, sendo que alguns títulos correspondem a vários livros.

23. *Bulunga o Rei Azul*. Pedro BLOCH. São Paulo : Ed. Moderna, 1983.
24. *O Inventor Maluco*. Rogério BORGES. Porto Alegre : Kuarup, 1988.
25. *Um Palhaço Diferente*. Sonia JUNQUEIRA. 4. ed. São Paulo : Ática, 1988.
26. *Cavaleiros da Sete Luas*. Bartolomeu Campos QUEIRÓS. Belo Horizonte : Miguelin, 1986.
27. *Uma Festa no Muro*. Cristina LUNA. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1989.
28. *O Baile*. Mary FRANÇA. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
29. *Um Pipi Choveu Aqui*. Silvia ORTHOF. São Paulo : Global editores, 1987.
30. *Macaco Queco*. Lúcia Góes PIMENTEL. São Paulo : Moderna, 1987.
31. *De Quem São as Pegadas*. Lúcia HIRATUKA. São Paulo : Scipione, 1988.
32. *O Semáforo*. Lúcia Góes PIMENTEL. 2. ed. São Paulo : Scipione, 1988.
33. *Quem Tem Medo de Quê?* Ruth ROCHA. São Paulo : Globo, 1986.
34. *Quem Tem Medo de Monstro?* Ruth ROCHA. São Paulo : Globo, 1986.
35. *Como Girafinha Flor Fez uma Descoberta*. Teresinha CASASANTA. São Paulo : Editor do Brasil.
36. *Onde Está a Mamãe*. Teresinha CASASANTA. São Paulo : Ed. do Brasil.
37. *O Sonho de Prequeté*. Orígenes LESSA. 21. ed. São Paulo : Ed. Moderna, 1983.
38. *Pimbinha*. Pedro BLOCH. 10. ed. São Paulo : Ed. Moderna, 1983.
39. *Estória do Menino Espantado*. José Francisco RODRIGUES, Rio de Janeiro : José Olympio, 1979, 2. ed.
40. *Sem Pé nem Cabeça*. Pedro BANDEIRA. 5. ed. São Paulo : Moderna, 1989.
41. *Coisas de Crinaça*. Elza BEBIANO. 3. Ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1988.
42. *Chiquinho Pitomba*. Pedro BLOCH. 8. Ed. São Paulo : Moderna, 1984.
43. *Rabiscos e Rabanetes*. Sylvia OTHOF. 2. Ed. São Paulo : Global, 1989.
44. *Carolina do Nariz Vermelho*. Roberto GOMES. 2. ed. Curitiba : Criar 1987.
45. *Pintinho Pelado*. Cristina LUNA. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
46. *Quem Tem Medo de Cachorro*. Ruth ROCHA. São Paulo : Ed. Globo, 1986.
47. *Pluminha Procura Amigos*. Teresinha CASASANTA. São Paulo : Ed. do Brasil.
48. *O Menino do Dedo Verde*. Maurice DRUON. 36. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1989.

49. Na Mira do Vampiro. Poppes dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1990.
50. Breve Memória de um Cabide Contrariado. Armando FREITAS Filho. Antares.
51. O Cravo Brigou com a Rosa. Nilde Hersen Aragão. 5. ed. São Paulo : Conquista, 1986.
52. Beto a Toda cor. Mary FRANÇA. 5. ed. São Paulo : Conquista, 1986.
53. Procurando Firme. Ruth ROCHA. 4. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
54. Uma vez um Homem uma vez um Gato. Irene ALBUQUERQUE. São Paulo : Conquista.
55. A Vaca Voadora. Edy LIMA. 29. ed. São Paulo : Melhoramentos.
56. Sangue Fresco. João Carlos MARINHO. 13. ed. São Paulo : Global editora, 1991.
57. A Terra dos Meninos Pelados. Graciliano RAMOS. 11. ed. São Paulo : Record, 1987.
58. A Casa da Madrinha. Lygia Bojunga NUNES. 10. ed. Rio de Janeiro : Agir, 1989.
59. João e Maria e Outras Histórias. GRIMM. São Paulo : Ed. do Brasil.
60. Chapeuzinho Vermelho e Outras Histórias. PERREULT. São Paulo : Ed. do Brasil.
61. O Peixinho Sonhador. Ivan Engler de ALMEIDA. São Paulo : Ed. do Brasil.
62. No Sertão do Mato Grosso. Ivan Engler de ALMEIDA. São Paulo : Ed. do Brasil.
63. Davi Ataca Outra Vez. Ruth ROCHA. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.
64. Ervilina e o Princês. Silvia ORTHOF. Rio de Janeiro : Memória futuras, 1986.
65. Caverna dos Monstros. Stella CARR. São Paulo : Melhoramentos.
66. O menino Maluquinho. ZIRALDO. 16. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1980.
67. A Mulher que Matou os Peixes. Clarice LISPECTOR. 8. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1983.
68. Bisa Bia, Bisa Bel. Ana Maria MACHADO. 5. ed. Rio de Janeiro : Salamandra, 1984.
69. De Olho nas Penas. Ana Maria MACHADO. 5. ed. Rio de Janeiro : Salamandra, 1984.
70. Gato Malhado e Andorinha Sinhá. Jorge AMADO. 11. ed. Rio de Janeiro : Record, 1983.
71. Problemas com o Cachorro. Elvira VIGNA. Belo Horizonte : Miguelin, 1982.
72. Na Casa Velha da Praia. Camilla Cerqueira CESAR. São Paulo : Ed. do Brasil.
73. O Sofá Estampado. Lygia Bojunga NUNES. 6. ed. Rio de Janeiro : Editora civilização Brasileira, 1985.

CAIXA DE LEITURA Nº 2 : MITO E FOLCLORE

74. O Curumim que Virou Gigante. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1986, 3. ed.
75. Uma Idéia Toda Azul. Marina COLASANTI. Rio de Janeiro : Nórdica, 1979, 8. ed.
76. Tainá, estrela amante. Ciça FITTIPALDI. São Paulo : Melhoramentos, 1986.
Bacurau dorme no chão. Ciça FITTIPALDI. São Paulo : Melhoramentos, 1986.
78. A Linguagem dos Pássaros. Ciça FITTIPALDI. São Paulo : Melhoramentos, 1986.
79. A Lenda do Guaraní. Ciça FITTIPALDI. São Paulo : Melhoramentos, 1986.
80. Histórias de Trancoso. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1985, 2. ed.
81. Rainha Quiximbi. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1986.
82. Dudu Calunga. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1986.
83. Cururu Virou Pajé. Joel rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1987, 2 ed.
84. O Saci e o Curupira. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1990, 3 ed.
85. A Botina de Ouro. Joel Rufino dos SANTOS. São Paulo : Ática, 1984.
86. Contos, Mitos e Lendas para Crianças da América Latina. Vários autores. São Paulo : Ática, 1989, 5. ed.
87. Contos de Animais Fantásticos. Vários autores. São Paulo : Ática, 1986.
88. Contos de Assombração. Vários autores. São Paulo : Ática, 1986.
89. O Livro do Trava-Língua. Ciça FITTIPALDI. Rio de Janeiro : Editora Nova Fronteira, 1986, 2. ed.
90. Quem Sabe o Sim Sabe o Não. Reynaldo Valinho ALVAREZ. Rio de Janeiro : Edições Antares, 1984, 2. ed.
91. O Que é o Que é ?. seleção de Denise Caccese PERROTTI. São Paulo : Edições Paulinas, 1986, 6. ed.
92. Um Tigre, Dois Tigres, Três Tigres. seleção de Neusa Pinsard CACCESI. São Paulo : Edições Paulinas, 1985, 2. ed.
93. Os Bichos no Céu. Odylo COSTA Filho. Rio de Janeiro : Memórias Futuras Edições, 1985.
94. Negrinho Ganza Zumba.
95. Vitória Régia. Célio BARROSO.
96. Jurupari. Paula R. JUNQUEIRA.

CAIXA DE LEITURA Nº 3 : POESIA

97. **Quem Sabe o Sim Sabe o Não.** Reynaldo Valinho ALVAREZ. Rio de Janeiro : Edições Antares, 1984, 2. ed.
98. **A Dança dos Pica-paus.** Sidônio MURALHA. Rio de Janeiro : Edições Nórdica, 1985, 5. ed.
99. **Os Bichos no Céu.** Odylo COSTA Filho. Rio de Janeiro : Memórias Futuras Edições, 1985.
100. **Meu Livro de Cordel.** Cora CORALINA. São Paulo : Global, 1985.
101. **Antologia Poética.** Manuel BANDEIRA. Rio de Janeiro : José Olympio, 1989, 19. ed.
102. **Ou Isto ou Aquilo.** Cecília MEIRELES. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1987.
103. **Pau-Brasil.** Oswald de ANDRADE. São Paulo : Globo, 1990.
104. **Café com Leite.** Renata PALLOTINI. São Paulo : Quinteto Editorial, 1988.
105. **A Televisão da Bicharada.** Sidônio MURALHA. Rio de Janeiro : Editorial Nórdica, 8. ed.
106. **Para Gostar de Ler.** Vários autores. 6 V. São Paulo : Ática, 1980.
107. **Caminho Aberto.** Sônia Maria BRAGA. Livrarias Chignone.
108. **Ebulição.** Sônia Maria BRAGA. Livrarias Chignone.
109. **Cavalgando o Arco-íris.** Pedro BANDEIRA. São Paulo : editora Moderna, 1984, 13. ed.
110. **3 Tempos.** Maria Magdalena Lana GASTELOIS. Mazza Edições, 1985.
111. **Lili Invento o Mundo.** Mário QUINTANA. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1983.
112. **Bichos, Bichos!.** Ciça FITTIPALDI. São Paulo : FTD, 1986, .2 ed.
113. **Quem Enroso!.** Regina SIGUEMOTO. São Paulo : Edições Paulinas.
114. **Fruta no Pé.** Maria Lúcia GODOY. Belo Horizonte : Editora Lê.
115. **Boi da Cara Preta.** Sérgio CAPARELLI. Porto Alegre : L&PM Editores Ltda., 1986, 11. ed.
116. **Cobras e Lagartos.** Wania AMARANTE. Belo Horizonte : Miguilim, 1985, 3. ed.
117. **O Menino Poeta.** Henriqueta LISBOA. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1984.
118. **Manuela.** César CARDOSO. Rio de Janeiro : Editorial Nórdica, 1987.
119. **Estatuto do Homem.** Thiago de MELLO. São Paulo : Martins Fontes, 1984, 4. ed.

120. Por Nome de Passarelo. Ruth ROCHA. Rio de Janeiro : editorial Nórdica.
121. Colóquio. Mário CASTRIM. Plátano Editora.
122. Festa na Floresta. Walmir AYALA. São Paulo : Melhoramentos. 1981.
123. A serra do Sobe-sobe. César CARDOSO. Rio de Janeiro : Editorial Nórdica, 1983.
124. Antologia Poética. Vinícius de MORAES. Rio de Janeiro : José Olympio, 1988, 29 ed.
125. A Arca de Noé. Vinícius de MORAES. Rio de Janeiro : José Olympio, 1986, 16. ed.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- 1 ANDRADE, Carlos Drummond. Antologia Poética. 24. ed. Rio de Janeiro : Record, 1990.
- 2 BANDEIRA, Manuel. Estrela da Vida Inteira. 4. ed. Rio de Janeiro : Olympio, 1973.
- 3 BRANDÃO, Ignácio de Loyola. O Homem do Furo na Mão e Outras Histórias. São Paulo : Ática, 1987.
- 4 CABRAL, Plínio. Fabulices. São Paulo : Summus, 1985.
- 5 CANDIDO, Antônio. A Educação Pela Noite e Outros Ensaio. São Paulo : Ática, 1987.
- 6 CHIAMOI, Iremar. O Realismo Maravilhoso. São Paulo : Perspectiva, 1980.
- 7 COLASANTI, Marina. Uma Idéia Toda Azul. 4. ed. Rio de Janeiro : Nórdica, 1979.
- 8 CUNHA, M^a Antonieta Antunes. Leitura: questão sempre emergente. Suplemento pedagógico. Belo Horizonte, n^o 66, 1982.
- 9 FIORIM, José Luiz. Elementos de Análise do Discurso. São Paulo : Contexto, EDUSP, 1989.
- 10 HELD, Jácqueline. O Imaginário no Poder: as crianças e a literatura fantástica. (trad. Carlos Rizzi) 2. ed. São Paulo : Summus, 1980.
- 11 HOMEM, Homero. Menino de Asas. 14 ed. São Paulo : Ática, 1980.
- 12 HUIZINGA, Johan. Homo Ludens (trad. João Paulo Monteiro) São Paulo : Perspectiva, 1990.
- 13 LUCAS, Fábio. Crepúsculo dos Símbolos : reflexões sobre o livro no Brasil. Campinas, São Paulo : Pontes, 1989.
- 14 MARTINS, M^a Helena. Crônica de uma Utopia: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo : Brasiliense, 1989.
- 15 MELO NETO, João Cabral. Antologia Poética. 7. ed. Rio de Janeiro : Olympio, 1989.
- 16 ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura. São Paulo : Cortez.
- 17 ORTHOF, Sylvia. Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.
- 18 PERROTTI, Edmir. Confinamento Cultural, infância e leitura. São Paulo : Summus, 1990.
- 19 PONDÉ, Glória. A Arte de Fazer Artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro : Nórdica, 1985.
- 20 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Onde Tem Bruxa Tem Fada. São Paulo : Moderna, 1983.

- 21 RODRIGUES, Selma Calasans. O Fantástico. São Paulo : Ática, 1988.
- 22 RÓNAI, Cora. Sapomorfose ou o Príncipe que Coaxava. Rio de Janeiro : Salamandra, 1983.
- 23 ROSA, João Guimarães. Primeiras Histórias. 22. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- 24 ZILBERMAN, Regina. (org) Leitura em Crise na Escola: alternativas do professor. 8. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- 25 Cantos, Mitos e Lendas para Crianças da América Latina. 5. ed. Co- edição latino americana. São Paulo : Ática, 1989. (vários autores).
- 26 Cantos de Animais Fantásticos. Co- edição latino americana. São Paulo : Ática, 1986. (vários autores).
- 27 Cantos de Assombração. Co- edição latino americana. São Paulo : Ática, 1986. (vários autores).
- 28 Para Gostar de Ler. Volume 11. Cantos universais. Vários autores. São Paulo : Ática, 1988.

BIBLIOGRAFIA

- 1 ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. Rio de Janeiro : Scipione, 1989.
- 2 AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. *Teoria de Literatura*. 8. ed. Coimbra : Livraria Almeida, 1988.
- 3 AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982.
- 4 BERALDO, Alda. *Trabalhando com Poesia*. São Paulo : Ática, 1990.
- 5 BELLENGER, Lionel. *Os Métodos de Leitura*. (trad. Dora Flaksman) Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1979.
- 6 BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. (trad. Arlete Caetano). 6. ed., Rio de Janeiro : Paz e terra, 1980.
- 7 _____. *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender*. (trad. José Luis Caon) Porto Alegre : Artes Médicas, 1984.
- 8 BORDINI, M^o da Glória. *Literatura: a Formação do Leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- 9 BOSI, Alfredo. *O Ser e o Tempo da Poesia*. São Paulo : Cultrix, 1983.
- 10 CADERMATORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- 11 CÂNDIDO, Antônio. *Na Sala de Aula: caderno de análise literária*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1989.
- 12 CIRLOT, Juan. *Dicionário de Símbolo*. (trad. Rubens Eduardo Teixeira Frias) São Paulo : Editora Moraes, 1984.
- 13 CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. *A Literatura Infantil: visão histórica e crítica*. São Paulo : Edart, 1983.
- 14 COELHO, Betty. *Contar Histórias uma Sem Idade*. São Paulo : Ática, 1990.
- 15 COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira*. São Paulo : Quíron, 1983.
- 16 _____. *O Conto das Fadas*. São Paulo : Ática, 1987.
- 17 _____. *A Literatura Infantil: história-teoria-análise*. São Paulo : Quíron, 1981.
- 18 CUNHA, M^o Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. São Paulo : Ática, 1983.
- 19 _____. *Poesia na Escola*. São Paulo : Discubra, 1986.
- 20 DERDYK, Edith. *As Formas de Pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo : Scipione, 1989.

- 21 GALVÃO, Walnice. *As Formas do Falso*. São Paulo : Perspectiva, 1972.
- 22 GARCIA, Edson Gabriel. *A Leitura na Escola de 1º Grau*. São Paulo : Loyola, 1988.
- 23 GOLDSTEIN, Norma. *Versos, Sons e Ritmos*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1985.
- 24 GUIMARÃES, Hélio Seixas e LESSA, Ana Cecília. *Figuras de Linguagem*. São Paulo : Atual, 1988.
- 25 JOLLES, André. *Formas Simples*. (trad. Álvaro Cabral) São Paulo : Cultrix.
- 26 LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1985.
- 27 _____. *A Leitura Rarefeita: Livro e Literatura no Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1991.
- 28 LIMA, Luiz Costa. *Teoria da Literatura em Suas Formas*. 2. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983. 2v.
- 29 MAGNANI, M^ª do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- 30 MARTINS, M^ª Helena. *O que é Leitura?* São Paulo : Brasiliense, 1982.
- 31 MEIRELES, Cecília. *Problemas de Literatura Infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1984.
- 32 MIRANDA, José Fernadno. *Estória Infantil em Sala de Aula*. Porto Alegre : Sulina, 1978.
- 33 MORENO, César Fernandez. *América Letina em sua Literatura*. São Paulo : Perspectiva, 1979.
- 34 MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária-Poesia*. 10. ed. São Paulo : Cultrix, 1987.
- 35 ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas, São Paulo : Pontes, 1987.
- 36 PAIXÃO, Fernando. *O que é Poesia*. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1982.
- 37 PAZ, Noemí. *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*. (trad. Maria Stela Gonçalves) São Paulo : Cultrix.
- 38 PROENÇA FILHO, Domicio. *A Linguagem Literária*. São Paulo : Ática, 1986.
- 39 PERROTTI, Edmir. *O Texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo : Ícone, 1986.
- 40 RESENDE, Vânia Maria. *Relato de Experiências na Escola*. Belo Horizonte : Editora Comunicação.
- 41 _____, Vânia Maria. *O Menino na Literatura Brasileira*. São Paulo : Perspectiva, 1988.
- 42 RODARI, Giene. *Gramática da Fantasia*. (trad. Antônio Negrini), São Paulo : Summus, 1982.

- 43 ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo : Golbal, 1984.
- 44 SANDRONI, Laura C. (org.) *A Criança e o Livro: guia prática de estímulo à literatura*. São Paulo : Ática, 1986.
- 45 _____. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro : Agir, 1987.
- 46 SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paróquia, Paráfrase & Cia*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1985.
- 47 _____. *Música Popular e Moderna Poesia Brasileira*. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1986.
- 48 SHÜLLER, Donald. *Teoria do Romance*. São Paulo : Ática, 1989.
- 49 SILVA, Ezequiel T. da Silva. *Leitura e Realidade Brasileira*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1983.
- 50 _____. *De Olhos Abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo : Ática, 1991.
- 51 SIMONSEN, Michéle. *O Conto Popular*. (trad. Luis Cláudio de Castro e Costa) São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- 52 SODRÉ, Muniz. *Best-Seller - a literatura de mercado*. São Paulo : Ática, 1985.
- 53 SOSA, Jesualdo. *A Literatura Infantil: ensaio a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. (trad. James Amado) São Paulo : Cultrix, 1978.
- 54 TAVARES, Hênio. *Teoria Literária*. 8. ed. Belo Horizonte : Itatiaia, 1984.
- 55 TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica* (trad. M^a C. Catello) São Paulo : Perspectiva, 1975.
- 56 VIEIRA, Alice. *O Prazer do Texto: perspectivas para o ensaio de literatura*. São Paulo : EPU, 1989.
- 57 YUNES, Eliana. *Literatura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo : FTD, 1988.
- 58 _____. (Org.) *A Leitura e a Formação do Leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro : Antares, 1984.
- 59 ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo : Global, 1981.
- 60 _____. MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1984.
- 61 _____. (Org.) *Leitura: perspectiva interdisciplinares*. São Paulo : Ática, 1988.
- 62 _____. (Org.) *Os Prefeitos do Público: os gêneros da literatura de mesa*. Petrópolis: Vozes, 1987.