

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEBORA PERILLO SAMORI

**Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as
crianças a partir da leitura de histórias? A produção de
culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental**

São Paulo

2011

DEBORA PERILLO SAMORI

**Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as
crianças a partir da leitura de histórias? A produção de
culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Sociologia da Educação
Orientadora: Maria Letícia B. P. Nascimento

Versão revisada. Versão original encontra-se disponível
na Faculdade de Educação

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Samori, Debora Perillo
S191i Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental / Debora Perillo Samori; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s.n., 2011.
164 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sociologia da educação 2. Infância – Aspectos sociais 3. Crianças - Cultura – Pesquisa 4. Literatura infanto-juvenil 5. Leitura 6. Ensino fundamental I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient.

Samori, Debora Perillo

**Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da
leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino
Fundamental**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/ 2011

Banca examinadora

Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Fernanda Müller

Instituição: Universidade de Brasília

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. Márcia Aparecida Gobbi

Instituição: FEUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Às crianças e a minha avó Haydeè (in memoriam), que me ajudou a entender que ver a vida como uma criança, mesmo sendo adulta, em muitos momentos, é possível e vale a pena.

Agradecimentos

À Professora Maria Leticia Nascimento, orientadora de ontem, hoje e sempre, que me recebeu em sua sala, em suas pesquisas, em sua disciplina e, com seu jeito democrático acima de tudo, se disponibilizou a me ajudar e acreditar que seria possível.

Às Professoras Fernanda Müller e Márcia Gobbi pelas valiosas contribuições e dicas a partir do Exame de Qualificação.

À Professora Neide Luzia Rezende pelas abordagens realizadas em sua disciplina da pós-graduação, com provocações, devolutivas, indicações de leitura e estudos que ajudaram a ampliar minha compreensão sobre literatura e educação.

À diretora, ao vice-diretor, coordenadora pedagógica, professoras e equipe de apoio da escola na qual fiz a pesquisa que, ao longo de todos os meses de 2010, estiveram disponíveis e prontos a me ajudar desde o primeiro momento que propus o acompanhamento.

Ao professor Carlos Pires, do curso de especialização, que me ajudou a despertar para as possíveis relações entre literatura infantil e infância.

Aos colegas do Grupo e Estudos e Pesquisas em Sociologia da Infância (GEPSI) que com a proximidade ou à distância ajudaram a discutir e aprofundar os principais caminhos teóricos adotados aqui.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa de estudos concedida.

Ao Du, meu amor e companheiro, que foi o primeiro incentivador a ingressar na pós-graduação e que, ao longo do tempo, esteve ao meu lado, dando força, discutindo, sofrendo e compartilhando a dor e as alegrias desse caminho.

Aos meus pais, Vittorio e Selma pela disponibilidade em me ajudar com tudo que for preciso nesta vida, pelo apoio e compreensão.

Aos meus familiares e amigos que compartilham cotidianamente minhas angústias, alegrias e também meu sumiço em eventos e encontros ao longo destes anos.

À Bruna Breda pela paciência e disponibilidade em me ajudar com a revisão do resumo e com detalhes da bibliografia.

Às amigas e companheiras da Comunidade Educativa CEDAC, que dividiram boa parte das angústias e me incentivaram ao longo de todo o caminho do mestrado.

À Bruna Barilli e Camila Castro que me ajudaram muito (em suas horas livres), desde as gravações em áudio da entrevista piloto até o apoio com os DVDs de filmagens do trabalho de campo.

À Lalá, minha companheira fiel, sempre ao meu lado nos momentos de estudo, escrita, alegrias e tristezas.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.

Manoel de Barros

RESUMO

SAMORI, D. P. *Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental*. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Este estudo discute a produção de culturas infantis a partir do contato das crianças com literatura infantil e com os livros como objetos culturais no contexto escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem etnográfica, por meio do acompanhamento de um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental numa escola municipal da cidade de São Paulo, em 2010. Considerando a entrada de crianças de seis anos no 1º ano e não mais na educação infantil, a ampliação de duração do ensino fundamental (pelas Leis federais nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06, respectivamente) e as políticas públicas federais e municipais de incentivo à leitura literária e de acesso aos livros, procurou-se verificar como se dá a produção de culturas infantis nas relações sociais e por meio da relação com a literatura infantil, os livros e suas vidas. Além do registro em diário de campo a partir das observações do cotidiano do grupo, outro instrumento utilizado para obtenção dos dados foi a realização de entrevistas coletivas com grupos de crianças. Parte-se dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, dos estudos interpretativos da infância, da competência das crianças e da metodologia da pesquisa *com* crianças. A análise dos dados obtidos permite afirmar que as crianças produzem culturas nas relações entre pares por meio da relação direta da literatura com suas vidas, da comparação entre histórias por meio de aspectos literários, da criação de novos estatutos para as ilustrações presentes na literatura infantil e das brincadeiras com a linguagem. Além disso, as crianças se relacionam com os livros como artefatos culturais, quando eles passam a ser objetos de disputa, de conflito e negociação. Os dados revelaram também que a organização do espaço e a rotina para o acesso aos livros na escola são feitas e controladas por adultos, o que pode limitar a livre iniciativa das crianças. Parece ser possível afirmar que, ainda assim, as crianças criam estratégias de compartilhamento dos livros, vivem conflitos e criam seus próprios critérios de escolha, compreendendo melhor os papéis sociais vivenciados nestas situações. Palavras-chave: culturas infantis, infância, literatura infantil.

ABSTRACT

SAMORI, D. P. Childhood and children's literature: what do children think, say and do the from reading stories? The production of children's culture in the 1st year of elementary school. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This study discusses the production of children's cultures from their contact with children's literature books as cultural objects in the school context. For this purpose, a research was conducted with an ethnographic approach within a group of children in the first year of elementary school in a public school in São Paulo in 2010. Considering the entry of six years old children at the 1st year instead of in the early childhood education, the enlargement of elementary school's duration (by federal laws. 11.114/05 and. 11.274/06, respectively) and the federal and municipal public policies to encourage literary reading and access to books, this research has aimed to understand the production of children's culture and social relations through the relationship with children's literature, books and their lives. In addition to the field diary observations of everyday life of the group, another tool used for data collection was collective interviews with groups of children. It starts with the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood, interpretive studies of childhood, the competence of children and research methodology *with* children. The analysis of data suggests that children produce culture in peer relations through the direct relationship between literature and their lives, through comparing stories based on literary aspects, by creating new statutes for the illustrations in children's literature and by language games. Moreover, children relate to books as artifacts, when they become objects of contention, conflict and negotiation. The data also revealed that the organization of space and routine access to books in school are made and controlled by adults, which may limit children's free initiative. Despite that it seems possible to say that children create strategies for sharing books, living conflicts and create their own selection criteria, including better social roles experienced in these situations.

Keywords: children's cultures, childhood, children's literature.

Sumário

Introdução.....	11
Percurso e motivações	11
As mudanças no primeiro ano do Ensino Fundamental	13
Apresentação da pesquisa.....	15
1. Infância, crianças e literatura infantil.....	18
1.1. Infância: algumas discussões	18
1.1.1. Construção de culturas infantis e competências das crianças	24
1.1.2. Crianças exercem agência.....	35
1.1.3. Estudos interpretativos e as crianças	39
1.2. A literatura infantil e a produção de culturas infantis	41
1.2.1. Literatura infantil é literatura? Algumas reflexões acerca de seu percurso histórico.....	41
1.2.2. Políticas públicas que fazem chegar livros de literatura às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.....	48
1.2.3. Funções da literatura e alguns elementos literários	54
1.2.4. A recepção da literatura infantil e mais alguns elementos literários.....	58
2. Escuta das crianças: a proposta metodológica	66
2.1. A pesquisa com crianças no cenário brasileiro	66
2.2. Abordagem etnográfica.....	70
2.3. Primeira etapa: entrevista piloto com crianças.....	74
2.4. Segunda etapa: o acompanhamento de um grupo de primeiro ano do Ensino Fundamental	78
2.4.1. Caracterização da escola.....	78
2.4.2. Observação e diário de campo como instrumentos de coleta de dados	80
2.4.3. Filmagens e entrevistas coletivas com as crianças.....	82
3. Crianças, livros e literatura: relações encontradas	87
3.1. Situações que têm a literatura e os livros como objeto central.....	89
3.1.1. A escuta de histórias lidas pelas professoras	90
3.1.1.1. A entrada no texto pela relação com a vida cotidiana.....	97
3.1.1.2. Comparação com a realidade, considerando elementos internos da narrativa.....	107
3.1.1.3. As ilustrações como aspectos literários	119
3.1.1.4. “Babá, bubu, Totó” ou... Quando há possibilidade de brincadeiras com a linguagem	126
3.2. A escolha de livros pelas crianças.....	132
3.2.1. A organização do adulto e a ação coletiva das crianças	132
3.2.2. Critérios de escolha de livros: o meu, o seu, o nosso.....	139
Considerações Finais.....	144
Referências bibliográficas	150
ANEXO A – Materiais da entrevista piloto.....	156
ANEXO B - Carta enviada aos pais para autorização de filmagem das crianças	159
ANEXO C - Roteiros planejados para entrevistas coletivas com as crianças durante o trabalho de campo ..	161

Introdução

Percurso e motivações

As histórias e narrativas ocupam um espaço entre a realidade e ficção como necessidades humanas (CÂNDIDO, 2004) desde os tempos mais remotos em que eram contadas por pessoas próximas e permitiam que fatos corriqueiros apoiassem a imaginação e a reflexão sobre a vida. Havia uma possibilidade de encontros entre as pessoas embalados por histórias que, por serem contadas oralmente e acontecerem nas famílias, validavam a transmissão de valores, costumes e hábitos, como afirma Regina Machado (2004):

Antigamente a fogueira, o fogão, a lenha, o lampião aceso na porta de casa, ou as velas, reuniam as pessoas em torno do aconchego da semi-escuridão. Momento propício para o descanso depois do trabalho, para se vaguear pelas sombras e mistérios da noite, à vontade, deixando as palavras soltas passeando à toa pelos causos, pelos assombros, pelas perguntas sem respostas, pelos fatos engraçados, pelas dificuldades da vida (p. 34)

Este mesmo espaço da imaginação humana ainda pode ser assegurado, segundo Machado (2004), pelo contato com os contos e com a literatura. A leitura de literatura que ocorre nas escolas pode ser entendida como um meio importante de acesso das crianças ao universo literário, à ficção e à fantasia. Segundo Machado (2004):

A escuta e a leitura de contos tradicionais pode nutrir, despertar, valorizar e exercitar o contato com imagens internas, abrindo possibilidades para que as questões das crianças estejam enraizadas no sentido de perguntar. Sua experiência pessoal de valores humanos fundamentais pode ser exercitada no contato com os contos tradicionais (p. 32).

Ao longo do trabalho desenvolvido anteriormente a esta pesquisa, tanto como professora de crianças de dois a dez anos de idade, quanto como formadora de professores, a literatura infantil manteve-se como um meio principal de fruição e de acesso à cultura humana universal. Em ambas as situações profissionais que vivi, a leitura de literatura infantil ocupava um espaço de destaque na rotina desenvolvida com grupos de crianças e de professores, além de ser entendida como possibilidade de contato com aspectos literários,

com a linguagem escrita e como recurso à construção de sentidos pessoais e compartilhados entre crianças e professores.

Os sentidos atribuídos pelas crianças às histórias lidas e ouvidas e a relação com suas vidas cotidianas passaram a ser alvos de inquietações a partir do contato que tive com o campo da Sociologia da Infância na disciplina ministrada pela Profa. Dra. Maria Letícia Nascimento, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Por meio das ideias deste campo da Sociologia, a infância ocupa um lugar social, como categoria (QVORTRUP, 1993; 1999; 2009; CORSARO, 1997, 2005, 2011) e as crianças exercem agência coletiva, transformando as relações sociais entre elas e os adultos (MAYALL, 2002; JAMES, 2009; CORSARO, 2005; 2003).

Assim, já não era mais possível olhar para as crianças e para as relações que estabeleciam entre si e os artefatos culturais (CORSARO, 1997, 2005, 2011), incluindo aí a literatura Infantil, da mesma maneira que via antes, como professora e como formadora de professores. Tampouco seriam os mesmos, os sentidos atribuídos pelas crianças às impressões que a literatura e a experiência compartilhada entre os grupos deixariam marcados em suas vidas. Era preciso olhar com mais precisão e de forma convergente para estes dois campos: a construção de culturas infantis pelas crianças e o espaço criado pela função humanizadora e social da literatura. Nesse sentido, a motivação desta investigação passou a ser o entendimento do que ocorre nas situações em que as crianças falam, se colocam e dão seus sentidos, ora mais coletivos e sociais, ora mais pessoais e subjetivos à literatura infantil.

Portanto, esta investigação tem como objetivos específicos: (1) capturar como ocorre a construção de culturas infantis a partir de situações de leitura de literatura infantil pela professora; (2) apresentar e refletir sobre o que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental dizem e fazem a partir do contato com livros de literatura infantil.

Parte-se do pressuposto de que a literatura se configura, além da abertura para a ficção, fantasia e maravilhoso, como um espaço para as negociações de significados entre grupos com os quais se convive. A hipótese é de que as crianças viveriam a literatura entre elas, brincariam de literatura, fingiriam ser um ou outro personagem dos contos ouvidos e conhecidos. O contato delas com a literatura já partiria de algo compartilhado e vivido não isoladamente por cada criança, mas pelos grupos de crianças que frequentam as escolas. A

questão que se coloca é se o espaço para a construção de culturas infantis por meio da literatura ocorreria no contexto mais amplo de mudanças no Ensino Fundamental brasileiro: afinal, haveria espaço e tempo para que as crianças de seis anos, agora frequentadoras do Ensino Fundamental e não mais da Educação Infantil, construíssem e compartilhassem os sentidos que a literatura pode favorecer quanto à produção das culturas infantis?

As mudanças no primeiro ano do Ensino Fundamental

No ano de 2010, concretizaram-se modificações na organização do Ensino Fundamental obrigatório no Brasil: uma ampliação aconteceu na idade de ingresso das crianças, que passaram a ser atendidas não mais com sete, mas com seis anos de idade (Lei nº 11.114/05) e em seu tempo de duração, pois passou de oito para nove anos (Lei nº 11.274/06).

Estas mudanças foram preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394-96 que indicava a possibilidade de crianças menores de sete anos serem matriculadas (Art. 87) no ensino fundamental e sobre o tempo de duração, no mínimo, oito anos, abrindo a possibilidade de que o atendimento fosse ampliado para nove anos (Art. 32). O Plano Nacional de Educação (2001) também tinha como meta ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos. Embora tenha havido um espaço de tempo entre a publicação da LDB e a promulgação das demais leis que a alteraram, estudos (ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011; CORREA, 2011; KLEIN, 2011) mostram que não houve, em geral, preparação dos sistemas de educação ou das demais etapas da educação básica, principalmente a educação infantil. Revelam também que as discussões com/entre os profissionais da educação, pais e crianças que viveriam as mudanças na prática não foram devidamente consideradas. Na rede municipal da cidade de São Paulo, o ensino fundamental de nove anos foi implementado em 2010, mas não sem antes vivenciar essa carência de adaptações e preparações (KLEIN, 2011).

Esses estudos também mostram que a implantação dessa política pública nacional favoreceu a “permanência de práticas que desconsideram tanto os preceitos legais, quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para realização de uma educação de qualidade” (ARELARO et al, 2011, p. 35,). Além de desconsiderar consequências para outras etapas da educação básica, como a educação infantil, que por

meio da Constituição Federal de 1988, já tinha asseguradas as matrículas de crianças, como dever do estado e direito das famílias e de crianças (Art. 208).

O que alguns desses estudos concluem é que em vez dos anos iniciais Ensino Fundamental, que compõem uma etapa obrigatória da educação básica e recebem crianças a partir dos seis anos, terem uma dinâmica educativa que priorize o lúdico, as brincadeiras e propostas voltadas para as linguagens e espaço para o simbólico e a ficção como meio para as crianças iniciarem sua escolaridade e se alfabetizarem tendo respeitados “seus tempos de infância” (ARELARO et al, 2011), a Educação Infantil tem se preocupado cada vez antes com a implementação de práticas, como a cópia mecânica de letras e números, ou por reservar menos tempo de sua rotina às brincadeiras visando a adequação das crianças a um tempo maior sentados em cadeiras, como supostamente ocorre no Ensino Fundamental (CORRÊA, 2011).

A ampliação do Ensino Fundamental determina que crianças de seis anos continuem a ter seus direitos garantidos. No que tange às suas necessidades, devem ser atendidas em relação à brincadeira, ludicidade, imaginação. Contudo, de acordo com a opinião de crianças, pais e professores, isso não aconteceu e tampouco tem ocorrido na prática (ARELARO et al, 2011).

Diante desse quadro controverso e repleto de discussões se revela a necessidade de compreender o que ficou para o 1º ano na cidade de São Paulo em relação ao contato com a literatura que leve à brincadeira, ao acesso à ludicidade, à ficção e à criação considerando as necessidades das crianças pequenas que, a partir de 2010 frequentam a escola de ensino fundamental. Escola esta que ainda parece pouco preparada em termos de estrutura para receber as crianças de seis anos, segundo afirma Klein (2011):

notou-se pelas falas e observação que ainda não havia condições efetivas e adaptações na organização da escola de ensino fundamental para que melhor recebesse as crianças pequenas, demonstrando que a inclusão de crianças menores não levou, pelo menos nesse primeiro momento, a mudanças estruturais (p. 213)

Dessa estrutura fazem parte o espaço físico, a preparação de professores e professoras, a proposta curricular e, dentro desta, o espaço e tempo para as histórias e os livros. Assim, este estudo procura verificar como as crianças do primeiro ano do ensino fundamental têm acesso e como lidam com esse conteúdo.

Apresentação da pesquisa

Parte-se do princípio de que os grupos de crianças produzem culturas por meio do que vivem na sociedade e, ao frequentar a escola e institucionalizar-se, tanto são influenciados pela cultura adulta, quanto a modificam (QVORTRUP, 1993; CORSARO, 1997, 2005, 2009). Este estudo pretendeu ouvir e observar as produções de culturas infantis realizadas por meio das interações entre pares de crianças vividas no interior de um grupo de crianças de seis anos. Para isso, compreende-se cultura como sistemas de significados e padrões culturais, criados por meio das relações sociais, como um conjunto de mecanismos de controle do comportamento (GEERTZ, 2011), além de considerar a diferença entre as culturas para a infância e as culturas da infância (SARMENTO, 2002), privilegiando a segunda forma.

Autores (SARMENTO, 2002; MOURITSEN, 1998) afirmam que, ao se refletir sobre as culturas produzidas por crianças, precisa-se levar em consideração o aparato construído por adultos para as crianças, como jogos, brinquedos, livros e diversos outros materiais de consumo. Neste estudo, por uma limitação colocada pelo objeto definido, optou-se por investigar as culturas produzidas pelas crianças a partir do contato com a literatura, sem desconsiderar a assimetria que há no fato de que esta também é produzida por adultos para as crianças. Considera-se esse fator, mas a literatura é compreendida como expressão, arte social e linguagem (ZILBERMAN, 2003, CÂNDIDO, 2004). Dessa maneira, optou-se por investigar as culturas produzidas por crianças a partir da recepção dessa linguagem artística, dentro do ambiente escolar do 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa pretendeu aproximar-se do ponto de vista das crianças em relação à leitura de histórias e acompanhar seu contato com livros de literatura infantil. Foram utilizados como suporte para a observação e o contato com as crianças os conceitos de *cultura* (GEERTZ, 2011, MOURITSEN, 1998), *cultura lúdica* (BROUGÈRE, 2010), *cultura de pares e reprodução interpretativa* (CORSARO, 1997, 2005, 2011), *agência coletiva* (MAYALL, 2002; JAMES, 2009; CORSARO, 2005, 1997, 2010, 2011; FERREIRA, 2004). A concepção de infância adotada no estudo é a de atores sociais,

agentes em sua socialização, desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Corsaro (2005), na linha da experiência social,

a agência não é o resultado da reflexão individual ou baseada na escolha racional de meios-fins, mas, pelo contrário, está profundamente impregnada ou situada nas atividades coletivas em contextos sociais concretos (p. 14)

Foram ouvidas e observadas crianças do 1º ano em situação de compartilhamento das experiências literárias, a partir das leituras de histórias pelas professoras e quando davam *dicas* umas às outras sobre livros a tomarem emprestados, nos momentos de escolha tanto na sala de leitura, quanto na própria sala de aula. Além disso, foram organizadas entrevistas coletivas em que as crianças assistiam cenas filmadas delas mesmas ouvindo histórias ou escolhendo livros. Nessas ocasiões puderam, dentre outras ações, rever narrativas, reviver relações com seus colegas, argumentar a favor ou contra um personagem, discutir com colegas sobre desfechos de algumas de histórias conhecidas de literatura infantil.

Para isso, a pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro deles pretende apresentar as concepções de infância e de literatura infantil que sustentam a pesquisa. Na primeira parte são discutidos os principais conceitos que, a partir do campo da Sociologia da Infância, possibilitam que as culturas entre pares de crianças se tornem objeto de estudo. Também é feito um apanhado histórico da literatura e literatura infantil no Brasil, considerando a especificidade desse gênero, como parte da literatura, além de também considerá-lo como produção artística feita por adultos para crianças. Em seguida, são tratados alguns elementos literários e apresentadas as bases legais e políticas públicas nacionais e municipais (no caso da rede de educação da cidade de São Paulo) que levam a literatura infantil para as salas de aula dos primeiros anos do ensino fundamental.

No segundo capítulo são abordados conceitos que versam sobre a perspectiva da pesquisa *com* crianças e os motivos que levaram a abordagem de orientação etnográfica da pesquisa. Assim, segue-se à apresentação da metodologia adotada neste estudo, bem como de seus instrumentos de coleta de dados, como o diário de campo, observações e filmagens e entrevistas com crianças.

O terceiro capítulo foi dedicado à *descrição densa* (GEERTZ, 2011) dos dados, em que são analisados os resultados provindos de cenas do cotidiano das crianças por meio da

categoria *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis*. Para isso, foram considerados os momentos em que ouvem histórias e que escolhem livros e analisados à luz de todo o escopo teórico apresentado anteriormente. Por fim, nas considerações finais são apresentadas as relações estabelecidas entre os resultados da pesquisa e o panorama colocado pelas políticas públicas relacionadas ao acesso à literatura, pelas mudanças no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, além de serem apontadas as perspectivas de continuidade do estudo.

1. Infância, crianças e literatura infantil

Compreender a produção de culturas infantis sob a ótica da literatura infantil requer elucidar algumas questões e desafios colocados pela complexidade do conceito de infância, da concepção de crianças, do que se entende pela competência que as crianças adquirem nas relações sociais, seu modo de pensar e se relacionar com adultos e com outras crianças, o que será feito na primeira parte deste capítulo. Também se busca compreender a importância dos conceitos de reprodução interpretativa, da cultura de pares, das rotinas culturais e da cultura lúdica entre as crianças e a contribuição que os denominados estudos interpretativos, abordagem dos estudos sociais da infância, oferecem para o entendimento da produção de culturas infantis, a partir do conceito de agência das crianças.

Na segunda parte do capítulo, pretende-se discutir a literatura infantil em relação à produção de culturas infantis, considerando um breve histórico da literatura infantil no mundo e no Brasil, suas funções, principais conceitos adotados como aportes teóricos e, por fim, algumas bases legais que pretendem fazer com que esteja presente nas salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de todo o país.

1.1. Infância: algumas discussões

Ao longo da história é possível afirmar que o conceito de infância modificou-se acompanhado pelo espaço que a própria infância ocupou nas sociedades ao longo do tempo. O papel desempenhado pela infância na estrutura social, ora se tornou mais visível, ora indiferenciado em relação ao papel dos adultos. Atualmente, o *refinamento terminológico* (GOUVEA, 2009) em relação ao tema *crianças e infância* ocorreu pelo aumento de produções e investigações a seu respeito.

Contudo, as críticas ao conceito de infância e do papel da infância nas sociedades ocorrem pela não linearidade histórica, ou seja, apesar de passar a ter uma visibilidade maior na Idade Moderna (ARIÈS, 1981), não significa que a infância não tenha existido anteriormente, ainda que fosse entendida de uma maneira diversa da que se passou a compreender após os estudos deste autor. Além disso, as críticas se centram no fato de que a infância pode ter desempenhado contribuições efetivas em outras sociedades, além da

européia e em diferentes contextos culturais e momentos históricos, como na Antiguidade (GOUVEA, 2009).

Ao longo da história, como Jobim e Souza e Pereira (1998) afirmam que ocorreu no Iluminismo, a infância tornou-se objeto de investigação a partir da ideia de que crescer é tornar-se um ser de razão, conceito que representava um dos principais valores sociais da época. A preocupação naquele momento histórico era com o adulto, pois as crianças eram consideradas em relação ao devir. O que significa que apenas quando deixasse de ser criança e se tornasse adulta, a pessoa seria considerada *plena* de sua razão e de suas faculdades. Como referência para entender o processo que fazia com que deixassem de ser crianças e se tornassem *seres de razão*, havia a ideia de progresso e de evolução.

Segundo as autoras “a ciência e o saber especializado assumem o papel de *explicar* a infância”, (SOUZA E PEREIRA, 1998, p.31, grifo no original). A infância era considerada como uma fase que precedia, biologicamente, o desenvolvimento pleno do ser humano, como idade compreendida pela negativa: não tinha fala, não era madura, não tinha direitos, não tinha razão. No século XIX, e particularmente no século XX, a psicologia assumiu o discurso sobre a criança e os estudos de Gesell e Piaget delinearão o *desenvolvimento infantil*, que partia de uma criança imatura, incompleta em relação ao adulto, e que, por meio de etapas que iam do simples ao complexo, tinha garantida sua entrada no mundo adulto.

Três conceitos, segundo Prout e James (1990), ajudam a entender a construção sócio histórica do conceito de infância: racionalidade, universalidade e naturalismo:

Racionalidade é a marca universal da idade adulta com a infância representando o período de aprendiz desse desenvolvimento [...] O Naturalismo das crianças governa e é governado pela universalidade. Isto é essencial num modelo de evolução: a criança se desenvolve em adulto, o que representa a progressão do simples para o complexo em termos de pensamento, do irracional ao comportamento racional (p. 10).

A corrente ideológica positivista, segundo esses autores, concebe a história como linear, o que implica que muitas das relações estabelecidas, tanto no âmbito filosófico e sociológico, quanto no âmbito econômico, têm uma marca determinante do controle e do progresso. É como se todos os fenômenos fossem explicados pela linearidade e pelo acúmulo de funções e acontecimentos. Acompanhando a teoria da evolução social “o

selvagem era visto como precursor do homem civilizado, paralelamente, ao caminho feito da criança à vida do adulto” (PROUT e JAMES, 1990, p.10)

Nessa perspectiva a infância foi sendo delineada pela escola moderna. Narodowski (2001) aponta que o conceito de infância foi construído na mesma medida em que a escola foi delimitando seu discurso pedagógico. Afirma que “a infância representa o ponto de partida e de chegada da pedagogia” (p. 21). Para esse autor, a gênese do conceito de *criança* e do conceito de *aluno* aconteceu concomitantemente, pois os discursos sobre ambos foram construídos e disseminados a partir da história Moderna, com a existência da escola.

Mais uma vez, a infância não estava sendo olhada por si, com base em seus próprios alicerces, mas por meio da construção social do papel de aluno: aquele que vai aprender para servir a sociedade por meio de uma profissão, ou para que seu conhecimento traga um retorno ao social, como mão de obra adulta. Além disso, enquanto a psicologia, a pediatria e a psicanálise tinham como principal objeto a criança, a pedagogia e a psicologia educacional “se aproximam de uma infância integrada em instituições escolares especializadas em produzir adultos: as escolas. O objeto destas últimas apenas é a criança enquanto aluno” (NARODOWSKI, 2001, p. 23).

Foram poucas as áreas que se ocuparam, ao longo da história, de explicar a infância que também esteve fora dos próprios discursos de cientistas sociais (PROUT e JAMES, 1990). O conceito de *socialização*, criado por Durkheim, é reflexo de um cenário positivista e de etapas sucessivas de interpretação da infância. De acordo com Delgado e Müller (2008),

Para a Sociologia da Socialização, o objeto do conhecimento é aquilo que os adultos fazem com as crianças, ou seja, é um objeto construído a partir de um ponto de vista adulto, visto que se estuda a socialização que os adultos realizam sobre as crianças. (p. 146).

O que se pode observar é que por meio do conceito de *socialização* (PROUT e JAMES, 1990) entendia-se que as crianças incorporariam passivamente, a partir da perspectiva das gerações mais velhas, as normas, valores, condutas e até mesmo estruturas cognitivas, do ponto de vista do desenvolvimento, para garantir a manutenção da ordem social. Prout e James (1990) criticam essa definição por considerarem que a criança

também exerce um papel ativo na sociedade desde seu nascimento, como se a socialização fosse “o processo que magicamente transforma um no outro, a chave que torna a criança antissocial num adulto sociável” (p. 13).

Esta crítica é reforçada por Montandon (2001), quando afirma que

o conceito de socialização, antiga fórmula que se refere a um processo unilateral, isto é, a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças. A crítica fundamental era que uma tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (p. 52).

Qvortrup (1999) também critica essa visão da socialização e reafirma que essa corrente se afasta da ideia de infância: “Em termos de desenvolvimento individual, a socialização olha, por definição, em frente, afastando-se da infância. Reflete realmente a ideia de infância como o desenvolvimento precoce de uma cultura de adultos”. (p. 7). Na perspectiva da socialização e do desenvolvimento criticadas pelo autor (QVORTRUP, 2009), a infância simplesmente deixa de ser o foco principal da investigação e o desenvolvimento individual sucedido por etapas pré-estabelecidas para a vida adulta tornam-se as principais referências daquilo que ainda a infância *não* representa para a sociedade ou daquilo que as crianças ainda *não* são diante das experiências coletivas na sociedade.

Corsaro (2011), investigador da infância, defende que

devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades dos adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (p. 31).

Para ampliar essas ideias, o autor criou o conceito de *reprodução interpretativa*, discutido adiante.

Um passo parece ter sido dado para a compreensão de que o conceito da infância se deu pelas relações intergeracionais, quando Philippe Ariès (1981) investiu em sua pesquisa por meio de uma análise de documentos históricos, como obras de arte, testamentos, diários

e até túmulos. Investigou os sentimentos e sentidos que a infância passava a ter para a sociedade entre os séculos XII e XVIII e concluiu:

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “papação” – surgiu no meio familiar, na companhia de criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (p. 163).

Ambos os sentimentos destacam a infância como algo diferente da idade adulta e da velhice, o que já poderia ser sustentado com o prenúncio do entendimento da infância como categoria social. Começava, segundo este autor, a diferenciação e a visibilidade às características da infância.

Porém, há críticas à obra de Ariès (1981) no que consiste à indiferenciação atribuída por ele à infância em momentos históricos anteriores à Idade Moderna. Gouvea (2009), afirma:

Na produção mais recente, revela-se não a afirmação de um modelo universal, conformado historicamente a partir das classes abastadas dos países centro-europeus, o qual teria sido irradiado para outros contextos sociais, como postulava o autor. Ao contrário, verifica-se no acúmulo das pesquisas desenvolvidas, uma diversidade de processos históricos, em que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia, religião, categorias que vêm sendo contempladas no seu entrelaçamento nas investigações mais recentes (p. 99)

Se Áries (1981), por meio de seus estudos identificou o surgimento dos sentimentos da infância na idade Moderna, Heywood (2004) ampliou essa ideia, reiterando a perspectiva de *várias infâncias* e de uma *não linearidade histórica* ao que se refere ao conceito de infância. O historiador defende que há tantas interpretações de infância quantos são diversos os grupos de crianças. Segundo ele, o conceito de infância não seria mais explicado pela linearidade e pela cronologia porque a história é feita de rupturas, restauração e inacabamento. Mais um passo parece ter sido dado com essas ideias para a compreensão da infância como uma estrutura social, que influencia e é influenciada pelas forças sociais e históricas. Essa argumentação é paralela ao que definem Souza e Pereira (1998), quando afirmam que

A vida humana pode ser pensada à luz dos conceitos bejaminianos de origem e ruína, em que a criança não é o ponto zero da existência humana nem a velhice seu ponto final. As construções de um indivíduo ao longo da vida não

desaparecem com sua morte; transcendem-na ao transformar-se em criação coletiva de uma época (p. 34.).

O conceito de infância passava a ser compreendido como não linear e como uma categoria social, ou seja, não se inicia e nem termina cronologicamente, mas se mostra suscetível às produções coletivas de uma época. Mouritsen (1998) amplia a ideia de que a infância não é natural e exerce um papel essencial na sociedade como categoria construída, quando afirma que

Infância, no sentido moderno foi criada nos séculos XVII e XVIII. Tem sido chamada como uma construção moderna, e tem sido verificado que a infância não é uma simples categoria natural, mas tem dado uma forma especial à sociedade, marcando um importante e histórico divisor de águas (MOURITSEN, 1998, p. 7, livre tradução¹).

O reconhecimento da complexidade da infância precisa ser levado em conta quando se pretende ouvir grupos de crianças, interpretando o que pensam e o que produzem como culturas infantis, porque as crianças o fazem a partir de um denominador comum ao seu entorno, vivendo e influenciando as práticas sociais. Em outras palavras, entender a infância como parte da estrutura social pode ajudar a localizar o papel que tem na sociedade. Ao adotar a perspectiva da infância como parte da estrutura social, o *como e por onde* olhar a infância já se altera, pois parte-se da macroestrutura social, que define e contextualiza a infância.

Jens Qvortrup (1999), pesquisador contemporâneo e um dos fundadores do campo da Sociologia da Infância, colabora com a compreensão dessas perspectivas ao afirmar que “Estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes, como por exemplo, a família” (p. 5). O conceito de infância, diversas vezes tratado por ele em seus artigos e publicações, parece ser ampliado a cada nova reflexão. Ele o define da seguinte maneira:

Infância é usado como um conceito de estrutura: infância é percebida como uma forma estrutural ou categoria para ser comparada com outras formas estruturais

¹ Childhood in the modern sense was established in the seventeenth and eighteenth centuries. It has been called a modern construct, and it has been shown that childhood is not simply a natural category but has been given a special form in society, marking a crucial historic watershed.

ou categorias na sociedade. Nesse sentido, infância sempre se contrapõe em termos do significado do conceito de criança. A ‘criança’ é usada pela instância da psicologia, é caracterizada em termos de sua personalidade ou disposições individuais, que se mudam com a passagem para a idade adulta (QVORTRUP, 1993, p. 6).

Qvortrup (1993) considera a infância uma categoria do tipo geracional, o que significa que o entendimento desse conceito em qualquer sociedade depende da diferenciação e da relação entre as categorias sociais (idade adulta e velhice). Estas categorias se definem e se delimitam mutuamente. A infância pode ser compreendida, segundo o autor, não como algo linear e causal, mas como um interjogo entre as categorias. No artigo em que apresenta suas *Nove teses sobre a infância como um fenômeno social* (1993), Qvortrup defende que

‘A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade’. [...]. Essa tese postula que a infância constitui uma forma estrutural particular, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. Como forma estrutural é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes (p. 5).

Nessa linha, a infância não se configura como uma fase da vida, mas como uma estrutura permanente na sociedade. Por conta disso, parte-se também do princípio de que tanto influencia, quanto é influenciada por *efeitos e parâmetros sociais*, como economia, guerras, política, fenômenos naturais etc., além de contribuir com a sociedade, por meio de sua participação política, social e econômica (QVORTRUP, 2009). A infância, como estrutura e forma social é composta por crianças. “O objeto central da pesquisa é e deve ser a criança ou a infância”, defende Qvortrup (1999, p. 4). Diante das relações sociais que crianças estabelecem entre si e com adultos, elas também vivem a infância, passam por ela e, enquanto isso, adquirem competências e produzem culturas.

1.1.1. Construção de culturas infantis e competências das crianças

Se fosse possível eleger as principais competências das crianças do ponto de vista das relações sociais, a primeira delas seria a capacidade que têm, desde muito novas, de

interagir e se relacionar com os outros. Numa sociedade, as competências que os grupos adquirem e constroem são relativas a seus contextos. Assim também ocorre com as crianças, porque a maior parte delas vive e se relaciona com outras crianças e com adultos, construindo sua maneira de estar no mundo, de compreendê-lo e de modificá-lo.

A interação entre as crianças e o mundo ocorre, inicialmente, por meio da relação que têm com adultos próximos que lhes prestam os primeiros cuidados e pela construção conjunta de alguns significados, como por exemplo, o choro que mobiliza os outros, faz com que toquem nas crianças, as alimentem e lhes prestem os cuidados básicos. Estes vão imprimindo um caminho, que vai da necessidade aos significados sociais de cada uma das ações: o que significa comer, limpar, conversar, ninar, brincar ou tocar, dentre outras ações, naquele determinado grupo social. O que ocorre a partir daí, da necessidade, se dá por meio do contexto social em que as crianças estão inseridas. James, Jenks e Prout (2002), ao tratar das construções sociais, afirmam que

Os construcionistas sociais declaram que as crianças não se formam através das forças naturais e sociais, mas estas habitam um mundo de significados criados por eles mesmos e a partir de suas interações com os adultos (p. 29, livre tradução²).

Desde muito pequeninas, as crianças já vivenciam uma trama de relações sociais baseadas numa cultura, como um pano de fundo ou um cenário mais amplo. Por um sentido amplo de cultura, entendem-se as experiências, significados (como os citados acima), e formas de expressão que, de maneira simbólica e por meio das relações sociais, favoreceram as atividades e ações humanas em relação à natureza. Construções coletivas com determinadas formas, a cultura também pode ser compreendida, segundo Mouritsen (1998) como “o que foi incorporado e é característico de um determinado momento, de um determinado grupo, de uma sociedade particular” (p. 4, livre tradução³).

Geertz (2011) define como cultura:

Um conjunto de *mecanismos simbólicos para controle do comportamento* [...] a cultura fornece vínculos entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual e nós nos tornamos individuais sob a direção dos *padrões*

² I costruzionisti sociale sono più portati a dichiarare che i bambibi si formano attraverso forze naturali e sociali, ma che essi abitano un mondo di significati create da loro stessi e dale loro interazioni con gli adulti.

³ what is embedded in a distinct formation that is characteristic of a particular time, a particular group, a particular society.

culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivos e direção às nossas vidas. Os padrões culturais envolvidos não são gerais, mas específicos (GEERTZ, 2011 p. 37, grifos meus).

Padrões culturais e sistemas de significados são, portanto, as produções humanas que dão base à cultura por meio das relações sociais. Também servem de resposta à questão que o próprio autor se coloca, do que é natural e universal e do que é local e variável para o ser humano. Procura responder esse dilema por meio da tese de que a cultura tornou-se, ao longo da evolução do homem (que por natureza é inacabado), “um ingrediente essencial na produção desse mesmo animal” (GEERTZ, 2011, p. 34). Assim, para este autor, não haveria natureza humana, independente da cultura, quando afirma que

Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados (GEERTZ, 2011, p. 36).

Compreender a cultura como mecanismos simbólicos de controle do comportamento remete à importância e relevância que as relações sociais estabelecidas entre membros de um grupo têm para a construção de suas culturas. Há, segundo essa concepção, uma interdependência entre o que o grupo é capaz de produzir coletivamente e os conjuntos de mecanismos simbólicos de controle. Mas como se sabe, crianças convivem com outras crianças e com adultos, fazendo parte, desde que nascem, desses mecanismos simbólicos de controle, pois segundo Sarmiento (2005), algumas atividades e formas culturais próprias da infância,

constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância. (p.7).

Mouritsen (1998), ao dar continuidade à reflexão sobre cultura, a diferencia entre “(1) cultura produzida para crianças pelos adultos, (2) cultura com a criança, na qual adultos e crianças, juntos, fazem uso das variadas tecnologias e mídias e (3) cultura das crianças” (p. 5 - 6). Neste estudo, a escolha em função do objeto de pesquisa se dá pela

investigação das culturas das crianças, o que não suprime a importância das outras duas definições feitas por este autor, mas torna convergente e necessária a reflexão sobre o que produzem os adultos para crianças e o que resulta dessa produção, na interação entre as crianças. Porque, conforme define Sarmiento (2002) “por culturas de infância, entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (p. 4).

Dado o conceito de infância como categoria social (QVORTRUP, 1999) adotado aqui, considera-se que há uma interdependência na sociedade entre as culturas infantis, as produzidas em conjunto por adultos e crianças e aquelas produzidas pelos adultos para crianças. Mesmo havendo uma marca da geração e da infância nesta produção cultural (SARMENTO, 2002), o que ocorre no interior de cada grupo social pode imprimir modos de agir, experimentar e produzir cultura, porque da mesma maneira que a sociedade influencia as crianças, também se modifica e se reorganiza para recebê-las. Quando chegam ao mundo, as crianças já começam a participar de *rotinas culturais* (CORSARO, 2011). Segundo este autor, investigador das teorias sociológicas da infância,

os bebês são tratados como socialmente competentes (‘como se’ fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de ‘como se’, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais (p. 32).

A competência que as crianças adquirem com a regularidade das rotinas culturais de que fazem parte, segundo essa concepção, não segue padrões, etapas ou estágios de desenvolvimento, mas ocorre de acordo com oportunidades provindas das relações sociais, com adultos e outras crianças, com o que se repete e o que as crianças começam a reproduzir tendo como base o universo adulto. Nesse sentido, Corsaro (2011), defende que o “desenvolvimento infantil não pode ser considerado uma internalização isolada dos conhecimentos e habilidades dos adultos” (p. 31), mas que na perspectiva sociológica, a criança reinventa e recria o mundo adulto. Para isso, desenvolveu o conceito de *reprodução interpretativa* que é descrito por ele como uma apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças. Assim,

é o que nós chamamos de processo de reprodução interpretativa que possibilita às crianças fazerem parte da cultura adulta – para contribuir com essa reprodução e extensão – passando a uma negociação com os adultos e a uma criativa produção de uma série de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2005, p. 40).

O movimento de se apropriar do que há no mundo adulto e, ao mesmo tempo, transformá-lo em algo próprio e genuíno ao universo das crianças, reforça o valor da competência que têm para criarem novos significados para o que faz parte de suas vidas, ainda que seja parte dos padrões culturais e sistemas de significados (GEERTZ, 2011) criados histórica ou localmente junto com a construção de culturas. Segundo o conceito de reprodução interpretativa, as crianças não apenas reproduzem, mas se apropriam, ou seja, transformam o que e como chega até elas, em algo próprio, dão um novo sentido e uso às experiências, aos objetos, às relações sociais. Montandon (2001) corrobora o conceito desenvolvido por Corsaro (1997, 2005, 2011), afirmando que

sua tese é que as crianças participam da estabilidade e das mudanças de nossas sociedades mediante uma reprodução interpretativa, ou seja, se eles reproduzem elementos culturais existentes, essa reprodução não é cega ou automática, mas se remete a uma interpretação coletiva. (MONTANDON, 2001, p. 53).

Segundo Manuela Ferreira (2004), estudiosa que investiga as relações sociais entre as crianças num jardim de infância, a apropriação que fazem acaba sendo

selectiva, reflexiva e crítica que elas efectuam do mundo adulto quando, ao interpretá-lo de acordo com seus interesses e preocupações como crianças, desenvolvem uma troca e negociações intensivas de significados e intencionalidades que vêm, ao longo do tempo, a ser partilhadas subjetiva e colectivamente (FERRREIRA, 2004, p. 114).

A força passa a estar no que crianças conseguem fazer juntas, porque é por meio das relações sociais que a reprodução interpretativa da cultura adulta ocorre, dando espaço para as culturas infantis, em contrapartida ao conceito tradicional de socialização, que a concebia como uma internalização passiva por parte das crianças do legado deixado pelas gerações mais velhas às mais jovens.

Para entender ainda mais o conceito criado por Corsaro (1997), ele define três tipos de ações coletivas que compõem a reprodução interpretativa:

(1) Apropriação criativa de informações e conhecimentos pelas crianças do mundo adulto; (2) produção e participação das crianças numa série de culturas

de pares; e (3) contribuição das crianças com a reprodução e extensão da cultura adulta (CORSARO, p. 41, livre tradução⁴).

Todas essas ações, segundo o autor, ocorrem no âmbito coletivo e, além disso, acontecem ao mesmo tempo em que as crianças estão juntas e convivem com certa frequência. Contudo, seguem uma progressão em que, primeiramente, se apropriam da produção cultural adulta para, em seguida, contribuir com a reprodução e a transformação dessa cultura. Isso se dá também pela repetição de algumas ações coletivas e das interações vividas pelas crianças, que “contribuem para um entendimento melhor das crianças de aspectos da cultura adulta que eles se apropriaram. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem até mesmo provocar mudanças em certos aspectos da cultura adulta.” (CORSARO, 1997, p. 42, livre tradução⁵).

Ao conviver umas com as outras regularmente, segundo Corsaro (1997), as crianças acabam produzindo o que denomina *cultura de pares*, cuja definição construída por este autor, consiste em um “conjunto de atividades estáveis ou rotinas, artefatos, valores e considerações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 110, livre tradução).

A *cultura de pares* corresponde a alguns padrões que são construídos por crianças por meio de sua convivência constante com outras crianças da sua idade, ou idades próximas. Há exemplos utilizados por Corsaro (1997, 2005) em suas pesquisas empíricas da cultura de pares em relação ao brincar, a hábitos e costumes desenvolvidos pelos grupos que ocorrem a partir das relações sociais entre as crianças como manifestações dessa produção de culturas. O autor (Corsaro, 1997) define *pares* “especificamente para se referir aos grupos de crianças que passam muito tempo juntas no dia a dia ou diariamente” (p. 9, livre tradução⁶).

Por meio desse conceito, procura romper com a visão tradicional de cultura que costuma ser definida como a internalização de valores e normas compartilhados, que definem os comportamentos das pessoas. Em vez disso, Corsaro defende um ponto de vista da cultura apoiado em Geertz (apud Corsaro, 1997) de que cultura corresponde ao que pode

⁴(1) Children’s creative appropriation of information and knowledge from the adult world; (2) children’s production and participation in a series of peer cultures; and (3) children’s contribution to the reproduction and extension of the adult culture.

⁵ Contribute to children’s better understanding of the aspects of the adult culture they have appropriated. Further, these repetitions over time can even bring about changes in certain aspects of adult culture.

⁶ Specifically to refer to that cohort or group of children who spend time together on an everyday basis.

ser produzido coletivamente. Esse conceito também está ligado a aspectos que fazem parte das vidas de crianças desde o início, como já citado anteriormente, como a *influência da família na produção dessa cultura de pares inicial e as influências emocionais e interpessoais*.

Corsaro (1997) tece considerações a respeito da transição entre as famílias e a convivência mais sistemática que as crianças passam a ter com outras de sua idade, quando frequentam a escola, ou outras instituições coletivas. Isto pode favorecer a construção de hábitos e rituais que passam a ter, como pares. A estabilidade das relações emocionais vivenciadas na família acaba sendo, segundo o autor, o que mantém o senso de segurança das crianças como a base da cultura de pares, porque as crianças se sentem seguras em valorizar a participação coletiva e compartilhar relações de amizade.

Dessa maneira, podem aprender a ser cada vez mais competentes no que tange às relações sociais que estabelecem. A instituição que acolhe as crianças no início da vida (escola, creche etc.), da maneira como está organizada, cria condições para que convivam cotidianamente, saibam o que pode ser previsto na continuidade do dia a dia, compartilhando rotinas e espaços. Segundo Manuela Ferreira (2004), por meio dos laços sociais, as crianças ampliam suas competências. A autora afirma:

Por via das ações sociais que as crianças dirigem em relação ao mundo físico, aos adultos e a outras crianças – as quais podem não decorrer de uma intencionalidade explicitada, nem prévia nem discursivamente - elas expressam suas competências sociais pela sua capacidade de corporalmente realizar e fazer coisas, revelando “provas” materiais de relatar, argumentar, justificar e defender suas ações e os seus pontos de vista; de saber lidar com as suas emoções e sentimentos e saber interpretar e avaliar os dos outros. (FERREIRA, 2004, p. 108).

A convivência com adultos e entre as crianças em instituições coletivas também faz com que lancem mão de recursos para lidar com a ordem institucional, ou seja, com regras e com a normatização do cotidiano. Contudo, isso não ocorre de uma maneira passiva, mas tendo como base a cultura de pares e a apropriação criativa desta organização criada, inicialmente, por adultos.

Ferreira (2004) utiliza os conceitos de ajustamentos primários e secundários, inspirada em Goffman (1961), para diferenciar “os modos pelos quais os indivíduos se reconciliam consigo mesmos ou se distanciam das regras, objetivos e valores de uma

organização” (FERREIRA, 2004, p. 115). A autora reconhece que, em alguns momentos, as crianças aderem com mais afinco aos valores da instituição, por sua livre vontade – esses seriam os ajustamentos primários – e, em contrapartida, os ajustamentos secundários seriam predominantes, nos momentos em que usam frequentemente recursos da rotina “de forma a escapar e burilar não apenas aquilo que a organização pensa que ele(s) deve(m) fazer e obter, mas também aquilo que a organização supõe que eles(s) deve(m) ser” (FERREIRA, 2004, p. 115).

Para compreender o que mais envolve a cultura de pares, destaca-se o conceito de *amizade* porque, diferentemente dos adultos, que consideram amigos aqueles com os quais se convive, para as crianças, ter amigos e ser amigo, envolve fazer coisas juntos e demarcar espaço e tempo a serem compartilhados. Segundo Corsaro (1997),

O conceito de amigo não é simples de ser aplicado a uma criança específica. Entretanto, o conceito de amizade remete às observações de atividades compartilhadas - jogando e brincando juntas em áreas específicas e protegendo o jogo de outras crianças. Assim, crianças tendem a demarcar a experiência compartilhada com frases, como ‘Nós somos amigos, certo?’ e para dissuadir o acesso de outras, com palavras como, ‘Você não pode brincar, você não é nosso amigo’ (p. 99, grifos no original, livre tradução⁷).

Ao fazerem coisas juntos, desde compartilharem uma brincadeira, um jogo, sentarem para ler um livro, ou delimitarem fisicamente o espaço que dividirão com uma ou mais crianças, o que está colocado são os papéis sociais que desempenham diante de todo o grupo, ou na relação com os pequenos arranjos de crianças. O que se cria são laços de amizade por se colocarem no lugar do outro, dividirem ideias, opiniões e, assim, ampliarem as referências de relações sociais que se pode estabelecer com os outros (Ferreira, 2004). É o que Corsaro (1997) define como “*a camaradagem emocional de fazerem coisas em conjunto*” (p.4).

Como a convivência entre crianças reproduz e transforma a cultura adulta por meio das relações sociais também há, entre a produção de cultura de pares, um espaço importante para a organização social dos grupos que decorre dos conflitos vividos nessas relações. Entre crianças que convivem e compartilham rotinas, artefatos simbólicos, amizades etc., as

⁷ The concept of friend is no longer simply a label that is applied to specific child. Rather, the notion of friendship relates to *observable shared activities* – playing together in specific areas and protecting the play from other children. Thus, children tend to mark the shared experience with phrases like “We’re friend, right?” and to dissuade the access attempts of others with the words. “You can’t play, you’re not our friend” (CORSARO, 1979, 1985).

discussões, argumentações verbais e conflitos são parte essencial da cultura de pares (Corsaro, 1994, 1997, 2011), porque

quando olhamos com atenção para o conflito nas interações entre pares das crianças, especialmente para as brigas e discussões verbais, percebemos que tais conflitos geralmente servem para fortalecer as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais (CORSARO, 2011).

Outro fator que pode contribuir com discussões, disputas e conflitos são as diferenciações entre o gênero masculino e feminino, porque ocorrem, entre crianças, separações e segregações. Segundo Corsaro (2011), pode ser atribuído ao gênero, um elemento importante da diferenciação na cultura de pares, que funciona como *elemento de contraste*. Segundo a experiência deste autor provinda de pesquisas empíricas, o elemento de contraste pode ser encontrado nas discussões entre crianças sobre gênero em momentos diversos da rotina, ou em discussões que costumam ter o casamento como tema. O pesquisador, ao tratar de sua experiência em pré-escolas norte americanas, afirma que

geralmente as crianças falavam e brincavam sobre gênero em grupos mistos e do mesmo sexo durante atividades de brincadeira estruturadas e as refeições. Quando as crianças falavam sobre gênero, elas frequentemente o faziam em um contexto de discussão de relações adultas, de casamento (CORSARO, 2011, p. 196).

O elemento de contraste revela que as crianças podem assumir pontos de vista diferentes e até com uma variedade de posicionamentos, dependendo da discussão que ocorre e dos papéis sociais desempenhados pelas crianças em questão, o que reafirma suas competências sociais adquiridas nas relações entre pares.

As competências vivenciadas pelas crianças por meio de todas essas relações são intermediadas por alguns instrumentos que vão adquirindo e modificando mutuamente seus significados (KRAMER, 2006). Alguns instrumentos construídos pelas sociedades ao longo dos anos são a base desses aspectos, como: a linguagem, o afeto, a brincadeira, o jogo etc. Corsaro (1997) os define como *artefatos* que estão presentes na rotina das crianças e que passam a ter significados culturais, pois integram a cultura adulta e povoam, por meio da reprodução interpretativa, a cultura de pares.

Segundo ele, isto ocorre quando os artefatos se tornam alvos de negociação entre as crianças, quando os compartilham por meio da interação e até mesmo quando geram conflitos e tensões a partir dessa convivência. Há também os *aspectos simbólicos* da cultura de pares, que são as várias representações ou expressões simbólicas das crenças e valores das crianças e que se manifestam quando convivem diariamente por horas seguidas. Cita como fontes de cultura simbólica infantil:

a mídia (desenhos, filmes etc.), literatura infantil (especialmente os contos de fadas e as fábulas) e as figuras míticas e lendas (Papai Noel, Fada do dente e outros) [...]. Informações sobre essas três fontes são primordialmente mediada pelos adultos nas rotinas culturais na família e em outros contextos. Crianças, entretanto, rapidamente se apropriam, usam, e transformam a cultura simbólica em suas produções e participação na cultura de pares (CORSARO, 1997, p. 100, livre tradução).

Os rituais de compartilhamento entre as crianças, por vezes, envolvem os laços de amizade, os conflitos, artefatos culturais e aspectos simbólicos da cultura de pares e podem ter, dependendo do grupo de crianças e das produções entre os pares, o que Corsaro (2011) define como *cantilena*, “que funciona como um dispositivo de tons ou canto musical que as crianças produzem em várias atividades verbais. A entonação é muitas vezes acompanhada de forma rítmica com gestos” (p. 166). Esse momento vivenciado pelas crianças ocorre sem muitas regras pré-determinadas para sua participação ou produção. Segundo as experiências desse autor, podem acontecer em momentos variados, como quando as crianças pedem objetos umas às outras, ou quando imitam um som ou uma fala. O que ocorre, são “repetições de itens lexicais (palavras ou sons) em turnos de refrãos ao longo de várias trocas” (CORSARO, 2011, p. 167) que geralmente são compreendidas apenas pelas crianças que dela participam.

A cantilena como forma de expressão acaba exercendo uma função de brincadeira entre as crianças, o que demonstra mais uma de suas competências para relacionar os significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações, diferenciando-as *de filhotes*, mas confirmando que são *sujeitos sociais* (KRAMER, 2006). Como afirma Sarmento (2002),

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente...

Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (p. 15).

Gilles Brougère (1998), sociólogo e investigador das relações entre o brincar, as crianças, o jogo, dentre outros, em um de seus artigos, critica a psicologização contemporânea do brincar e defende que a cultura não deve ser compreendida como uma produção individual e isolada de algo que uma única pessoa produz como manifestação de sua criatividade, mas sim como resultado histórico e social da interação entre os seres humanos. O brincar se situa, segundo ele, nesta outra concepção de cultura, porque “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 2.).

Aprendizagem que ocorre por meio das relações sociais entre as crianças, em função das produções de culturas de pares que, por sua vez, têm por base a cultura adulta e as relações sociais desse cenário mais amplo. Contudo, por se debruçar sobre as relações entre o jogo, o brincar e a cultura, Brougère (2010) faz a distinção entre eles e, apesar de reconhecer a dificuldade de descrever o conceito de brincadeira com precisão, afirma que

o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, eu não pode ser delimitada. [...] O que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado à ação lúdica? (BROUGÈRE, 2010, p. 14).

Segundo o autor, jogar pressupõe uma participação na cultura mais ampla e abrangente além do uso das próprias referências da vida cotidiana por meio do brincar:

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (p. 4).

Para Brougère (1998) costuma ser comum que adultos não entendam a diferença entre uma luta de brincadeira e uma luta de verdade, ou não compartilhem, por exemplo, os sentidos da *cantilena* que circulam entre grupos de crianças. Adultos, não costumam dispor dos mesmos esquemas e não compartilham da *cultura lúdica* das crianças, embora vivam por meio das mesmas referências culturais. Define cultura lúdica e a denomina como um

“conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Também defende que pode haver uma ruptura das referências da cultura em função do jogo. As crianças recriam e vão além das referências cotidianas, dando-lhes outro sentido. Segundo ele, há esquemas que circulam entre as crianças e que transformam algumas ações, em brincadeiras. Dessa transformação, compartilham apenas aqueles que dispõem das mesmas referências culturais e, portanto, conseguem brincar, o que Brougère (1998) define como *estruturas assimiladas pela criança*:

considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 3-4).

Por todos esses conhecimentos que constroem nas interações, pela maneira como transgridem e transformam a cultura em cultura lúdica e pelo estabelecimento das tramas de relação desde o nascimento, é que as crianças se provam e se efetivam como muito competentes. Competentes para representar o mundo à sua maneira. Em outras palavras,

A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo) (KRAMER, 2006 p. 16).

Isto posto, cabe discutir o conceito de *agência* e a importância dos *estudos interpretativos* entre infância e crianças para, posteriormente compreender a implicação de todos esses aspectos em relação à literatura infantil e ao contato das crianças com os livros.

1.1.2. Crianças exercem agência

As interações sociais entre os grupos de crianças e com o universo adulto, como visto até aqui, são extremamente significativas e importantes para a efetivação das crianças como competentes. O que produzem por meio da reprodução interpretativa, da cultura de pares e de suas culturas lúdicas não é independente do restante da sociedade e por isso precisa ser interpretado como uma reconstrução coletiva do ponto de vista dessas

experiências. Como já apontado, um dos pressupostos que embasa teoricamente esta pesquisa é o que considera as crianças como produtoras de culturas infantis, na interação entre pares, em convergência com a cultura na qual estão inseridas – que supõe a reprodução interpretativa (CORSARO, 1997; 2005).

A participação dos grupos de crianças nessa pesquisa não se restringe à sua participação como *coadjuvantes*. Persegue o que alguns autores denominam como *agência* (MAYALL, 2002; JAMES, 2009; CORSARO, 2005). Esse complexo conceito é abordado por estudiosos da Sociologia da Infância, que sustentam tanto a participação dos grupos de crianças na sociedade quanto a infância como categoria, em relação à estrutura social.

Allison James (2009) discute *agência* fazendo uma retrospectiva a partir do pensamento de alguns autores que consideram as crianças como atores sociais. Nesse sentido, há correntes da psicologia do desenvolvimento ou mesmo da concepção sócio histórica de aprendizagem e desenvolvimento humano que valorizam o contexto social e as interações das crianças com o ambiente: “A criança se torna envolvida pelas relações sociais e atividades de diferentes tipos e esse posicionamento a torna um ator *social*” (p. 38, grifo no original). O que a pesquisadora propõe é que o fato da criança ter uma atividade e exercer o papel de ator social por meio das relações com outros seres humanos e com o ambiente social, não necessariamente a torna agente, participante ativa e reconstrutora da sociedade em termos de transformações de sua estrutura e das relações geracionais.

Em contrapartida, o conceito de *agência*, aprofundado por Berry Mayall (2002), se refere à produção cultural das crianças e a sua contribuição com a estrutura social, o que ocorre pela convivência coletiva em sociedade. Há uma trama social com a qual as crianças, desde muito novas, convivem. Dessa forma, compreende-se que a sociedade não é formada apenas por indivíduos, mas pela interação coletiva de sujeitos que transformam as estruturas sociais todo o tempo. Nesse sentido, ao considerar as crianças como agentes, elas passam a estar ligadas à transformação social. Segundo James (2009), Mayall defende que “o ator é alguém que faz algo; o agente é alguém que faz algo com outras pessoas e, ao fazer, faz as coisas acontecerem, contribuindo com o processo de reprodução social e cultural” (p. 41).

Autores que discutem o conceito de *agência* (MAYALL, 2002; JAMES, 2009; CORSARO, 2005; EMIRBAYER e MISHE, 1998, apud CORSARO, 2005), afirmam que

está ligado à implicação social, ou seja, a abordagem individual de agência se rompe, dando lugar à *natureza relacional e coletiva da agência*, suplantando o foco no ator individual (CORSARO, 2005). Assim, esse conceito passa a ser compreendido por meio de sua natureza social e coletiva, o que apresenta coerência com outros conceitos já abordados aqui.

Ainda segundo Corsaro (2003), o *elemento iteracional* da agência está presente nas brincadeiras infantis, por meio do que denomina *manobra improvisada*, que se refere a alguns conhecimentos comuns às crianças que desenvolvem por meio da repetição enquanto brincam. Esses conhecimentos não ficam explícitos e se baseiam em algo vivido anteriormente pelos grupos, que se reitera no momento da ação ou conversa que ocorre no presente. Segundo o autor, “As crianças criam de forma impressionante muitas de suas atividades de fantasia espontâneas totalmente enquadradas através das deixas/réplicas da conversa coletiva e da ação física” (CORSARO, 2003, p.5, grifo no original). Há ainda certas *soluções paralinguísticas* (voz, tom, entonação), em que as crianças vivenciam nas brincadeiras por meio da conversa ou de gestos e as deixam ocorrer improvisadamente, dando continuidade umas às outras, porque “levam a cabo um jogo de fantasia colaborativo através do uso sutil de várias características da linguagem” (CORSARO, 2003, p. 7). Sarmiento complementa este conceito, quando afirma:

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)ação numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades da interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre ao passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo (SARMENTO, 2002, p. 18)

Corsaro (2003) também oferece exemplos para se pensar a agência coletiva das crianças por meio dos *jogos de papéis*, em que se baseiam em modelos adultos para estruturar o jogo, que pode implicar nas relações de poder entre elas. Crianças de cinco e seis anos, segundo ele, ampliam a ideia do propósito coletivo desse jogo de papéis, ao

brincar sobre o brincar, ou seja, criam elas mesmas situações em que há problemas que acabam sendo solucionados por meio da própria brincadeira, fazendo com que os papéis se ampliem durante o jogo e sejam reforçados por suas interações. O autor afirma que

Quer nos jogos de fantasia espontânea quer no desdobramento de enquadramento no jogo de papel, as crianças, ancoradas na segurança de rotinas partilhadas, improvisam coletivamente ou manobram o desenrolar da interação para conduzir as suas rotinas do brincar em novas direções imprevisíveis (CORSARO, 2003, p. 10).

Nesse sentido, tudo o que é partilhado pelas crianças passa a compor o que Corsaro define como *repertórios quase primários de agência coletiva*, em oposição, mais uma vez, à agência individual.

Manuela Ferreira (2004) também se refere à revelação da agência das crianças quando geram atividades novas ao confrontarem a ordem adulta colocada pelos *ajustamentos primários*. Segundo a autora, acabam tornando-as qualitativamente diferentes, porque revelam “sua capacidade de, através da acção social, exercerem poderes na prossecução de seus objetivos e interesses pessoais ou de grupo” (p. 116).

Por fim, uma das ideias que compõe a agência coletiva das crianças é o *elemento projetivo*, que requer a resolução de conflitos vivenciados pelas crianças. Ocorre, segundo Corsaro (2003), quando debatem para resolver conflitos ou problemas surgidos nas próprias interações e brincadeiras a partir de hipóteses, ou quando passam a pensar em resoluções hipotéticas para os problemas. Segundo o autor, podem passar a “tentar ligar as atividades correntes da cultura de pares com sua percepção das possíveis atividades adultas no seu futuro” (CORSARO, 2003, p. 12 - 13). Esse elemento é fundamental também porque traz para a discussão a possibilidade de argumentação que as crianças constroem diante da interação entre pares e, sobretudo, diante da necessidade de resolverem conflitos e problemas que decorrem de suas brincadeiras.

Todas as produções de culturas infantis não ocorrem aleatórias, porque estão vinculadas à categoria social da infância. É preciso, por ora, aprofundar a maneira como se produzem pesquisas com crianças, por meio dos estudos interpretativos.

1.1.3. Estudos interpretativos e as crianças

Como citado anteriormente, neste estudo se concebe a infância como uma categoria social do tipo geracional que se constitui por meio das práticas, correlações e até mesmo oposição às demais categorias sociais, como a velhice e a idade adulta. Qvortrup (1993) defende ser desejável e necessário transpor o conhecimento, do nível macro de compreensão da infância como estrutural, para a discussão sobre a infância no nível micro. Isto quer dizer que o autor defende que se pode transpor e considerar o que ocorre nas macroestruturas às análises do cotidiano vivenciadas por grupos de crianças em interação social. Afirma ainda que as relações macroestruturais também definem e são definidas pelo papel da infância na sociedade por meio de

encaminhamentos e significações para transportar o conhecimento obtido no nível macro para o micro, assim como para ampliar as macrodiscussões a partir do insight das experiências diárias das crianças – individuais. Precisamos desesperadamente saber como os problemas experienciados pelas crianças em crise podem se relacionar com a definição de infância como um problema para nossa sociedade moderna (QVORTRUP, 1993, p. 13).

Como uma alternativa às especificidades dessa categoria social, e colocando as crianças como sujeitos de direitos, a Sociologia da Infância vem ampliando a reflexão sobre o que é pertencente à infância desde meados dos anos 90. Reconhece as crianças como produtoras de uma cultura própria e, sobretudo, propõe que as pesquisas sejam feitas *com* as crianças e não *sobre* as crianças. O que, por sua vez, pode fazer muita diferença quando se pretende entender o papel social da infância diante das outras esferas sociais. Nesse estudo, adota-se a perspectiva da infância como categoria social e, nesta linha, interessa adotar a corrente dos estudos interpretativos (SARMENTO, 2009) para a reflexão sobre a produção cultural das crianças envolvidas nas relações entre pares.

Por estudos interpretativos é possível entender que são aqueles que se debruçam sobre a reflexão dos aspectos subjetivos e simbólicos das produções infantis, recriando as culturas das crianças a partir da referência do adulto:

Para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos, interações que as levam a reproduzir culturas sociais e recriá-las nas interações de pares.

Os trabalhos empíricos são constituídos predominantemente por estudos etnográficos, por estudos de caso e por outros estudos qualitativos (Sarmiento, 2009, p. 31).

Essa abordagem é representada por Corsaro (2005), pesquisador do campo da Sociologia da Infância, criador do conceito de cultura de pares infantis. Segundo ele, ao assumir essa perspectiva da infância, três princípios precisam ser considerados. O primeiro deles é que a *infância constitui uma forma estrutural*. Ao se adotar esse princípio, que também se baseia nos princípios adotados por Qvortrup (1993, 1997, 1999, 2009) há, segundo Corsaro (2005), um deslocamento das questões da psicologia do desenvolvimento e da ênfase no desenvolvimento individual de cada criança para as questões sociais: “Nós também discutimos que enquanto a infância é um período temporário para as crianças, ela é uma estrutura categorial permanente na sociedade” (CORSARO, 2005, p. 30). Ou seja, as crianças passam, crescem e a infância se mantém.

Sobre o segundo princípio, Corsaro (2005) afirma que “a infância está exposta às mesmas *forças sociais* que a idade adulta” (p. 31, grifo meu), o que significa que tanto influencia, quanto é influenciada por elas por meio de suas produções coletivas e não apenas entendida como um resultado acumulado de desenvolvimentos individuais.

Por fim, o terceiro princípio diz respeito à *contribuição que a infância tem com a sociedade*, tanto em sociedades industriais, quanto em outras:

as crianças têm um papel de ativo contribuintes para com a sociedade e revela como as crianças e os adultos são complementares em suas participações no sistema social. Qvortrup aponta que outras atividades das crianças de sociedades industrializadas – na escola, no trabalho de casa, nos esportes, jogos e brincadeiras – também têm contribuições similares (CORSARO, 2005, p. 35).

Montandon (2001), ao referir-se à abordagem interpretativa, afirma que

a sociologia interpretativa enfatiza mais a produção da vida social pelos indivíduos do que a produção dos comportamentos pelas estruturas sociais. Vários trabalhos sobre a infância hoje se inspiram nessa abordagem e estudam, como vimos, as crianças como atores que interagem com as pessoas, as instituições, que criam para si um lugar no mundo que as rodeia, reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social. Ao lado dos trabalhos empíricos constrói-se, pouco a pouco, uma reflexão teórica interessante. (p. 52 e 53).

Por todos os aspectos abordados até aqui que envolvem a agência coletiva das crianças diante da produção cultural é que interessa a este trabalho desenvolver a

abordagem da pesquisa *com crianças*, trazendo à tona a necessidade de saber o que dizem, o que pensam, o que negociam e compartilham de significados sobre as leituras de literatura infantil e sobre as escolhas de livros.

1.2. A literatura infantil e a produção de culturas infantis

Nesta parte do capítulo pretende-se analisar brevemente o percurso da literatura infantil em relação à literatura para, posteriormente, traçar uma relação com as políticas públicas adotadas atualmente, que pretendem fazer chegar literatura às escolas brasileiras e paulistanas. Por fim, procura-se explicar as funções da literatura e os principais conceitos e elementos literários com os quais se pretende dialogar a partir da recepção das crianças na análise de dados.

1.2.1. Literatura infantil é literatura? Algumas reflexões acerca de seu percurso histórico

A literatura infantil, por conta de sua história, esteve associada e/ou à sombra da literatura não infantil e à margem das produções literárias como arte, ou como afirma Zilberman (2003) “envolvida por uma capa protetora de enganos e preconceitos que, ao mesmo tempo, a diminuem intelectualmente e reprimem uma averiguação que ponha em evidência sua validade estética ou fraquezas ideológicas” (p. 11).

A literatura infantil tem seu princípio, juntamente com a história da infância, segundo afirmam Lajolo e Zilberman (2007), em uma publicação que faz uma “análise de determinados momentos e certas tendências da produção literária brasileira para crianças” (p.12). Nesta produção, também ressaltam a importância da família e da escola, como duas instituições que, logo após a revolução industrial (em se tratando da Europa, mais especificamente, França e Inglaterra), no século XVIII, fizeram emergir, ao mesmo tempo, um olhar diferenciado para as crianças. Afirmam que

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe,

a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória (p.15 - 16).

Verificam-se, aqui, os sentimentos da infância (ARIÈS, 1981), como já tratado anteriormente, que a particularizam mas não a qualificam. Ao contrário, mesmo havendo um olhar diferenciado para a infância a partir desse momento histórico, as crianças eram vistas apenas como frágeis, passíveis de proteção dentro do ambiente doméstico, mais especificamente, dentro da família burguesa.

Pelo fato de os primeiros papéis da infância na sociedade, segundo as autoras, terem nascido na burguesia durante a Idade Moderna, no seio da instituição familiar, a educação das crianças passava a ter uma função importante, pois precisavam ser educadas e moldadas conforme os costumes e ideais da época. Zilberman (2003) afirma, “a nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão” (p. 15), ou seja, surgiu a instituição da escola. O primeiro desprestígio da literatura infantil como gênero decorre daí, porque exercia uma função, juntamente com a escola, de educar crianças burguesas, em detrimento de se configurar como arte literária.

Mais um ponto acrescentado ao desprestígio se criou pelo fato de a literatura infantil ser uma tentativa de instituir a ordem em vigor, e do adulto (ZILBERMAN, 2003), mesmo quando ele não está presente, por meio da ficção e da fantasia. Essa característica é criticada pela autora, quando afirma que

Também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis, seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos, seja pela utilização de norma linguística ainda não atingida pelo leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação da linguagem (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Mesmo diante desse quadro, a literatura infantil se desenvolveu como um gênero paralelo à literatura e foi ganhando força no mercado. Na Europa, as primeiras publicações começaram com La Fontaine e Charles Perrault, entre os séculos XVII e XVIII, conforme afirmam as autoras:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mamã Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p. 14).

Sobre o percurso da literatura infantil, acrescentam que

O século XIX inicia-se pela repetição dos caminhos bem-sucedidos: os irmãos Grimm, em 1812, editam a coleção de contos de fadas que, dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças. A partir de então, esta define com maior segurança os tipos de livros que agradam mais aos pequenos leitores e determina melhor suas principais linhas de ação: em primeiro lugar, a predileção por histórias fantásticas, modelo adotado sucessivamente por Hans Christian Andersen, nos seus Contos (1833), Lewis Carroll, em Alice no país das maravilhas (1863), Collodi, em Pinóquio (1883), e James Barrie, em Peter Pan (1911), entre os mais célebres. Ou então por histórias de aventuras, transcorridas em espaços exóticos, de preferência, e comandadas por jovens audazes; eis a fórmula de James Fenimore Cooper, em O último dos moicanos (1826), Jules Verne, nos vários livros publicados a partir de 1863, ano de Cinco semanas num balão, Mark Twain, em As aventuras de Tom Sawyer (1876), ou Robert Louis Stevenson, em A ilha do tesouro (1882) (LAJOLO E ZILBERMAN, 2007, p.19 e 20).

Embora as primeiras obras desse gênero tenham surgido na França, foi por meio do grande crescimento social e econômico no final do século XVIII, especialmente na Inglaterra após a revolução industrial, que a difusão da literatura infantil ganhou um maior destaque. Alguns fatores contribuíram para que a literatura infantil se ampliasse neste país, como disposição de matérias primas, expansão marítima etc. Lajolo e Zilberman (2007), complementam:

Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. No século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, facultando a proliferação dos gêneros literários que, com ela, se adequam à situação recente. Por outro lado, porque a literatura infantil trabalha sobre a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças, ou seja, supõe terem estas, passado pelo crivo da escola (p. 17).

Portanto, não bastava que o mercado de produção estivesse a favor, mas o maior sucesso da literatura infantil também dependia da qualificação de seu público, pois era preciso que a recepção das obras ocorresse entre as crianças e, para isso, era preciso que se garantisse que aprendessem a ler. Mais uma vez, literatura infantil e escola tinham suas histórias entrelaçadas e interdependentes. Já a partir do século XIX na Europa, também as crianças de classes proletárias passaram a frequentar a escola, deixando de trabalhar nas fábricas enquanto seus pais voltaram a ser empregados, evitando assim movimentos políticos e violência (ZILBERMAN, 2003). Com isso, delimitou-se mais uma vez o papel da infância na sociedade e na organização por meio da família.

No Brasil, a literatura infantil ganhou forças a partir do início do século XX, por meio da tradução de diversas obras e também com a difusão de obras escritas em português de Portugal. Contudo, desde “a implantação da Imprensa Régia, que inicia, oficialmente em 1808, a atividade editorial no Brasil, começam a publicar-se livros para crianças” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 21). Mas como eram esporádicas, essas traduções não se configuraram como uma produção característica para a infância. Com o novo regime, ao final do século XIX há um interesse de países desenvolvidos em criar um mercado consumidor em expansão no Brasil. Além disso, segundo afirmam Lajolo e Zilberman:

O novo regime, embora proclamado por um militar, teve nos bastidores a presença ativa e participante de civis, membros dos vários partidos republicanos regionais. Eles se empenhavam na consolidação de uma política econômica que favorecesse o café, cada vez mais o produto básico da pauta brasileira de exportações. Ainda durante a monarquia, adotaram posições abolicionistas, porque lhes interessava um modo de produção que substituísse de vez a mão-de-obra escrava pela assalariada, na medida em que a escravidão exigia um grande empate de capital: com a proibição do tráfico e as fugas cada vez mais frequentes e irremediáveis, o capital necessário para manutenção e renovação da mão-de-obra negra era sempre maior (p. 22)

Enquanto isso, a literatura não infantil tinha nos folhetins seu principal meio para fazer chegar aos leitores, o romance de costumes. Segundo José Paulo Paes (1990), “Não

tardou que o folhetim se preocupasse em nacionalizar seus temas, os seus personagens e os seus propósitos, dando origem a um romance reconhecivelmente brasileiro” (p. 32).

Nesse momento histórico, ainda que a grande maioria da população era composta por pessoas analfabetas, o Brasil poderia ser considerado um país com concentrações urbanas de desenvolvimento em que o consumo de produtos industrializados passou a acontecer, gerando condições favoráveis ao surgimento da literatura infantil com maior regularidade em suas publicações, como afirmam Lajolo e Zilberman (2007):

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. Esta, por assim dizer, prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especificamente dirigidos para uma ou outra faixa de consumidores expressa-se exemplarmente no surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*. O sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração recebida de grandes artistas — tudo isso referenda que o Brasil do começo do século, nos centros maiores, já se habilitava ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural (p. 23).

A partir desse desenvolvimento das *massas urbanas*, a produção de literatura nacional apenas aumentou e ganhou notoriedade, mas num movimento próximo ao das produções escolares, como uma “produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 23). Com essa proximidade, o que já havia ocorrido na Europa no século XVIII e XIX, de certa forma, repete-se no Brasil: a literatura infantil, que traz como personagens principais, crianças, acaba sendo um meio de difusão de patriotismo, civismo e todas as formas de ensinamentos morais. Segundo as mesmas autoras, há algumas conquistas e movimentos de vanguarda da literatura não infantil que nem sempre estiveram refletidas na literatura infantil.

Os temas principais, contudo, tratados nas obras dirigidas ao público infantil e da literatura não infantil, como modelo rural e de idolatria à terra, cujo grande representante na literatura, dentre outros, era Olavo Bilac, deixaram de ser ideais com uma visão unicamente romântica da realidade e passaram a contar com Lima Barreto, Aluísio Azevedo, Raul Pompéia e Monteiro Lobato, dentre outros (entre 1890 e 1920), dando lugar a temas como, a vida urbana, os submundos, as moradias coletivas que passaram a ser representadas pelo universo literário não infantil.

José Paulo Paes (1990) critica a difusão apenas de obras traduzidas e defende que a literatura brasileira de entretenimento foi escassa e que o exemplo de Monteiro Lobato deveria ter sido suficiente. Afirma que este autor

foi o criador entre nós num nível de excelência até hoje não alcançado por nenhum outro autor. Sendo essa a única área da literatura brasileira de entretenimento que permaneceu imune à voga do *best-seller* traduzido, é de se pensar se o exemplo e a contribuição de Lobato não teriam sido decisivos para tanto (PAES, 1990, p. 35, grifo no original).

Monteiro Lobato iniciou um movimento de consolidação de uma linguagem escrita para as crianças que, primeiramente tivesse a preocupação de ser interessante para as próprias crianças e que as considerasse inteligentes. Segundo Ana Maria Machado (2007), escritora premiada de livros infantis e estudiosa da literatura,

Do universo lobatiano herdamos preciosas características que nos distinguem. A primeira é o respeito integral à inteligência da criança, a aposta na sua capacidade, a confiança em que ela está à altura e vai corresponder aos mais instigantes desafios [...] a segunda foi o estímulo para mergulharmos nas entranhas do Brasil [...], torna-se possível imergir na memória e nas variadas experiências nacionais, criando condições para que o espírito brasileiro se manifeste em histórias e personagens muito nossos, ligados às raízes folclóricas e à cultura popular, embebidos de nossos falares e da realidade histórica que nos circunda, mas sem com isso excluirmos contribuições anteriores e exteriores. (p. 123).

A publicação, em 1921, de *Narizinho Arrebitado* por Lobato, inaugura o que Lajolo e Zilberman (2007) denominaram “o limiar de uma nova era, não apenas da literatura, mas da sociedade brasileira, dando lugar a uma arte de orientação pós-modernista” (p.44). Segundo as autoras, ocorrem três grandes movimentos no Brasil após a década de 20: a semana de Arte Moderna de 1922, com publicações importantes para todas as manifestações artísticas, incluindo a literatura por meio do projeto modernista de voltar a valorizar o que é brasileiro; mudanças políticas, a partir da revolta do Forte de Copacabana e a Coluna Prestes, dentre outros movimentos populares urbanos, envolvendo jovens na maior parte das vezes e explicitando um desejo de mudança dos rumos políticos brasileiros. Além desses, o terceiro movimento, segundo elas, ocorreu na educação: a Escola Nova influenciada por John Dewey, que tinha Anísio Teixeira e Lourenço Filho à frente do

movimento em que pretendiam a escolarização em massa da população brasileira e não apenas da elite, com uma forte crítica à educação tradicional brasileira.

A produção nacional de literatura infantil foi alavancada pelo sucesso entre as crianças de Monteiro Lobato e Viriato Correia, entre 1920 e 1945, que deu lugar à produção de geração modernista, com outros autores. Segundo Lajolo e Zilberman (2007),

o crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. (p.45)

Machado (2007) afirma que a produção de literatura infantil ganhou destaque nas décadas de 60 e 70, porque tinha por base uma “maturidade atingida pela literatura brasileira na segunda metade do século XX, depois de Machado de Assis, Euclides da Cunha, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector e Guimarães Rosa” (p. 117).

Essa autora também relembra que em 1972 entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional que, segundo ela, trazia “um artigo que recomendava às escolas que propiciassem a seus alunos oportunidades de leitura extracurricular. Num governo autoritário, qualquer recomendação era uma ordem” (p. 118). Assim, em pouco mais de uma década, as publicações que antes se restringiam a periódicos passaram a ser reunidas em volumes vendidos em bancas, a iniciativa privada passou a multiplicar prêmios de qualidade para livros publicados e as instituições oficiais fizeram concursos para descobrir originais (MACHADO, 2007). Além disso, livrarias passaram a se especializar nas capitais do país e

algumas editoras, percebendo o que estava ocorrendo debaixo de seus olhos, começaram a se especializar no segmento, incentivando ilustradores nacionais, apostando na melhoria da qualidade gráfica e técnica. Assim, se formaram os excelentes e variados catálogos editoriais de nosso mercado infanto-juvenil (MACHADO, 2007, p. 118).

Partindo da pergunta inicial (*Literatura infantil é literatura?*) tem-se a resposta afirmativa, de que sim, literatura infantil é literatura que teve um percurso histórico peculiar

e, ao mesmo tempo, atrelado à literatura não infantil, à história da construção social da infância e da escola. Buscou-se, em sua história, um entendimento de alguns preconceitos a ela atrelados, sem a pretensão de esgotá-los, mas com intuito de elucidar o caminho desse gênero da literatura, hoje em dia tão próximo às crianças.

Apesar de a literatura infantil ter se criado em meio a esse desprestígio, há uma tentativa de que a aproximação dela com a escola seja fortuita, pela convicção de que é na escola que está um destinatário importante dos livros infantis, a criança. Além disso, sabe-se que o texto literário pode favorecer a ruptura daqueles preconceitos e estigmas, por trazer em si uma natureza libertadora e humanizadora (CÂNDIDO, 2004), pois o leitor, diante dele, pode desenvolver uma postura ativa. Para isso precisa ter acesso a textos de qualidade estética, porque

a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor (ZILBERMAN, 2003, p. 26, grifo no original).

Nesse sentido, se faz necessário um breve olhar sobre as políticas públicas que, hoje em dia no Brasil, pretendem valorizar e fazer chegar literatura às mãos das crianças.

1.2.2. Políticas públicas que fazem chegar livros de literatura às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Desde 1997, há um investimento sistemático em políticas de incentivo do governo federal à leitura literária nas escolas, com a formação do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), como um programa que “objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”⁸.

Segundo o sítio do Ministério da Educação, esse plano nacional se divide entre três ações, cuja primeira se volta aos alunos, a segunda à distribuição de periódicos e a terceira à distribuição de obras teóricas aos professores. A resolução no. 58 de 2004 (artigo 14,

⁸Fonte: sítio do Ministério da Educação (MEC) – http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17066, acesso em 20/09/2011.

capítulo V, seção IV) reconhece, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394-96, que cabe ao governo federal prover a melhoria do ensino básico, além de sua universalização:

considerando a necessidade de garantir aos alunos e professores das séries iniciais do ensino fundamental o acesso à cultura e à informação, estimulando a leitura como prática social;
considerando a necessidade de incentivar a dinamização das bibliotecas de escolas públicas brasileiras;
considerando que o apoio a programas de estímulo à prática da leitura é uma das ações preconizadas pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, que institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e resoluções posteriores (FNDE⁹).

Dessa maneira, determinou a distribuição de obras de literatura por meio do PNBE/2005 às escolas públicas que ofereçam séries iniciais do ensino fundamental, cadastradas no Censo Escolar. Obras literárias, que apenas em 2004 incluíram esta etapa do ensino, foram organizadas, segundo a determinação, entre acervos que deveriam ser compostos por “obras de diferentes níveis de dificuldade, de forma que os alunos leitores tenham acesso a textos para serem lidos com autonomia e outros para serem lidos com a mediação do professor” (FNDE¹⁰).

Segundo informações contidas no sítio do Ministério da Educação (MEC), a medida teve modificações ao longo do tempo para atender necessidades educacionais, adequando-se à realidade. Os objetivos do plano são: “a democratização do acesso às fontes de informação; o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores; e o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor” (FNDE¹¹).

Parece ser possível considerar, de acordo com as informações provindas do sítio, que para o governo federal, são feitos investimentos intercalados, de modo a atender todos os níveis de ensino: em 2011 não foram enviados acervos de livros literários para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas foram priorizados os anos finais desta etapa e o Ensino Médio. Em 2012, pelas informações contidas no mesmo sítio, serão enviados

⁹ Artigo 14, Capítulo V, Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 5.157, de 27 de julho de 2004, e pelos arts. 3º, 5º e 8º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ nº 031, de 30 de setembro de 2003 – res 58 – 2004.

¹⁰ Fonte: sítio do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) – <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-apresentacao>, acesso em: 20/09/2011.

¹¹ Fonte: sítio do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) – <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-apresentacao>, acesso em: 20/09/2011.

acervos para esta etapa, acrescidos da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA):

O edital do PNBE 2012 já está disponível. Serão avaliadas obras de literatura a serem destinadas às escolas públicas que ofereçam anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (etapas de ensino fundamental e médio) e educação infantil (creches e pré-escolas)¹².

Como orientação complementar à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, apresentado no início do trabalho (p. 3-5), o Ministério da Educação lançou uma série de publicações para inclusão das crianças de seis anos nesse nível de ensino. Em uma delas há, segundo consta na publicação, uma preocupação de que a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos não se restrinja a uma medida administrativa, mas visa fomentar o debate entre professores e gestores sobre a infância, “cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis anos de idade nesta etapa de ensino” (BRASIL, MEC, 2006, p. 4).

Especificamente ao tratar da leitura e da literatura, a publicação traz diretrizes a serem colocadas em prática junto às crianças de seis anos:

A literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o lazer das crianças e adolescentes; a leitura do texto literário promove, no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho, possibilita ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (BRASIL, MEC, 2006, p. 72 e 73).

Também como política pública em termos federais, o governo brasileiro instituiu a lei n. 10.753, de outubro de 2003, que versa sobre a Política Nacional do Livro¹³ que, dentre seus capítulos e artigos, refere ao direito de acesso ao livro por todos os cidadãos brasileiros e define o que é considerado livro, além de reiterar o dever do poder público em criar e executar projetos que deem acesso aos livros.

¹² Retirado do site: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>, Acesso em 20/09/2011.

¹³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm, acesso em 20/09/2011.

Promover o Ensino Fundamental desde a promulgação da lei 9.394/96 faz parte das incumbências dos governos municipais, num regime de cooperação entre União, Estados e Municípios. Assim, o 1º ano deste nível de ensino está suscetível também às propostas e diretrizes de cada administração municipal.

A prefeitura municipal de São Paulo, localidade em que se situa a escola investigada, tem políticas públicas voltadas tanto para o incentivo da leitura e da literatura nas salas de aula, na forma de orientações para o professor, quanto propostas que se relacionam à implementação de salas e espaços de leitura nas escolas do município. Dessa iniciativa, faz parte o Programa “Ler e escrever”, criado em 2006, que tem como um de seus objetivos “desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos da Rede Municipal de Ensino” (PMSP¹⁴, 2011). Dessa forma, propõe que o programa ocorra “intensamente durante os dois primeiros anos de escolaridade e segue por todas as disciplinas nos anos subsequentes” (PMSP¹³, 2011). Em relação à leitura literária, o programa traz ações específicas e orientações didáticas ao professor, quando afirma no “guia do professor alfabetizador” que deve ler uma diversidade de textos para que as crianças

construam conhecimentos sobre os gêneros tratados e também sobre procedimentos, atitudes e valores relacionados ao comportamento leitor: definir os diferentes propósitos pelos quais lemos um texto; estabelecer relações entre textos do mesmo gênero e entre o conteúdo do texto lido com outros conhecimentos; utilizar estratégias para prosseguir na leitura. (PMSP, 2006, p.26)

Também são enfatizadas orientações para que o professor leia textos literários às crianças todos os dias, provocando-as como leitoras, de acordo com o modelo esperado:

Lendo todos os dias, o professor garante que a leitura se torne parte integrante da rotina da escola. É esse contato frequente, diário e constante que permite que os alunos construam uma crescente autonomia para ler, familiarizem-se com a linguagem escrita, sintam prazer com a leitura, conheçam uma diversidade de histórias e autores, entre outros ganhos.

[...] Muitas vezes, esses alunos não convivem com pessoas que leem, portanto, o professor é uma referência muito importante quando se trata de explicitar os usos e funções da leitura e da escrita. Ao compartilhar com os alunos os diferentes propósitos com os quais ele lida os textos, ao convidar os alunos a participar e testemunhar diferentes práticas de leitura, está ensinando a eles comportamentos de leitor. Assim, o professor pode compartilhar suas ações

¹⁴<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=12>, acesso em 20/09/2011.

quando lê na sala de aula. Por exemplo: ao consultar uma lista para encontrar um número de telefone, ao buscar uma informação no Diário Oficial, ao ler seu planejamento para o dia, entre outras possibilidades. Isso tudo contribui para que os alunos passem a ter conhecimentos sobre a função social da escrita (PMSP, 2006, p. 26 e 27).

Dentre as orientações didáticas voltadas para a aprendizagem da leitura, há aquelas específicas para o planejamento do professor, considerando que este deve proporcionar momentos em que as crianças troquem suas impressões e opiniões sobre os textos a partir de suas próprias interpretações, que recomendem textos umas às outras, que valorizem os momentos de leitura pelo professor “como fonte de fruição estética e entretenimento” (PMSP, 2006, p. 27). Há ainda indicações para o professor “planejar situações que propiciem aos alunos emprestar livros do acervo da classe e da biblioteca escolar para aprender a ter cuidado com os livros e demais materiais escritos, levando-os, sempre que possível, para casa” (PMSP, 2006, p. 28). Além disso, a orientação do documento é que o professor instaure na sala uma rotina de leitura, como uma atividade permanente, ou seja, que ocorra todos os dias. São propostas ao professor orientações para que tenha critérios ao escolher os livros que devem compor o acervo da sala, sendo voltadas tanto para aqueles que lerá às crianças, quanto aqueles que disponibilizará para que os levem para suas casas.

Ler histórias com textos bem elaborados e belas ilustrações, autores nacionais e estrangeiros, obras de um mesmo autor e/ou que fazem parte de uma mesma coleção, pode ser outro excelente critério de escolha tanto para a leitura do professor como para a indicação de livros para os alunos. A intenção é que eles comecem a conhecer os livros também por seus autores e pelas coleções de que fazem parte, para, assim, ampliar suas referências literárias.[...]

Os livros indicados aqui são aqueles de enredo interessante, que brincam com as palavras, que repetem trechos e por isso possibilitam aos alunos retomar seu conteúdo, antecipar partes importantes e ler para si ou recontar para os colegas o enredo da história. Essa estratégia permite que os alunos ganhem confiança para se aventurar sozinhos e daí avançar em seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Ler enquanto aguarda, ler para distrair-se, ler para conhecer, ler para o colega, ler para explorar o acervo pode ser uma ótima situação didática de leitura autônoma pelos alunos (PMSP, 2006, p. 80).

Apesar de terem sido criadas há mais de trinta anos, as salas e espaços de leitura tiveram o decreto Nº 49.731, de 2008, que “dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura, Espaços de Leitura e Núcleos de Leitura na Rede Municipal de Ensino, nas

condições que especifica” (PMSP, 2008). Segundo esse decreto e o que consta no sítio da prefeitura,

as Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e os chamados Espaços de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) constituem um local privilegiado para a formação de alunos leitores, a partir da compreensão de que a leitura, além de informar e ajudar na construção de conhecimento sobre o mundo, pode ser fonte de prazer.

Nessas salas, sob a coordenação de um professor orientador especialmente designado para esta função, são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto pedagógico da escola.

O propósito é inserir os alunos na cultura escrita, por meio do contato com os diferentes gêneros de textos presentes em seu cotidiano (PMSP, 2011¹⁵).

Há a descrição de orientações feitas aos professores, que se voltam para o que deve ser realizado nesses espaços, como leitura em voz alta pelo professor, leitura compartilhada entre professor e alunos e seleção de títulos pelo próprio aluno em que tem “ampla liberdade de ler o que escolheu ou de descartar o livro”. Ao final da apresentação, enfatiza-se que “a finalidade principal das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino é atender a uma emergência social contemporânea – formar leitores qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem” (PMSP, 2011¹⁶).

Segundo informações contidas no portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ainda há outras duas ações que visam incentivar a leitura literária, por meio do decreto nº 50.756, de julho de 2009, “que regulamenta a Lei nº 14.477, de 11 de julho de 2007, dispõe sobre a criação da Semana da Leitura” e também o programa “Minha Biblioteca”, que

Associado ao Programa Ler e Escrever, aos programas de formação dos professores orientadores de salas de leitura, ao retorno das atividades em sala de leitura à grade escolar e ao desenvolvimento de atividades das escolas voltadas à leitura e escrita, o Minha Biblioteca visa promover o gosto dos alunos pela

¹⁵ Informações retiradas do site:

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/salasdeleitura.aspx?MenuID=21>, acesso em 20/09/2011.

¹⁶ Informações retiradas do site:

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/fundemedio/Anonimo/salasdeleitura.aspx?MenuID=21>, acesso em 20/09/2011.

leitura e estendê-lo a seus pais e familiares que, muitas vezes, podem ter sido privados da presença dos livros em suas casas (PMSP, 2011¹⁷).

Por fim, é possível observar que há, tanto em termos federais, como municipais em se tratando da cidade de São Paulo, políticas públicas de incentivo à leitura, de facilitação de acesso aos livros literários e de valorização da leitura como algo a ser aprendido e incorporado como um hábito de crianças/alunos e suas famílias. Isto quer dizer que a leitura literária, por meio da maior parte de suas políticas, como o envio de acervos de livros literários para as escolas nos diferentes níveis de ensino, ou da implementação de salas e espaços de leitura estão atrelados à educação formal e se configura como algo a ser consolidado por meio desta. Há, dentre as políticas expostas, duas delas que não têm ligação direta com as ações da escola: a Política Nacional do Livro e a Semana da Leitura (na cidade de SP).

1.2.3. Funções da literatura e alguns elementos literários

Há no ser humano e em tudo que cerca suas relações sociais, algo que cria a necessidade de escapar da realidade cotidiana (CÂNDIDO, 2004), representando a vida de uma maneira diferente. Isso parece fazer com que a ficção e a fantasia sejam elementos fundamentais à sua sobrevivência social e emocional. Contar e narrar histórias são manifestações que trazem a possibilidade de viver a ficção, têm uma importância e uma função para a humanidade desde os tempos mais remotos, em que as tradições orais perpetuavam tradições, ensinamentos, moral, conduta etc. Em grande parte das sociedades, as histórias continuam sendo passadas de geração a geração, continuam sendo contadas.

Regina Machado (2004), investigadora da arte de contar e ler histórias defende:

É preciso perceber a realidade do conto, do mundo encantado do poder ser, para se compreender o efeito que as histórias milenares produzem até hoje no ser humano que somos. Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas no instante em que um conto é relatado [...]. Traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de poder falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos

¹⁷ Informações retiradas do site:

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/minhabiblioteca.aspx>, acesso em 21/09/2011.

compartilham, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo (p. 24).

A literatura é mais uma forma de representação humana relatando as conquistas, viagens, histórias, guerras dessa realidade, além de criar o universo ficcional tão necessário ao ser humano. Literatura, segundo Antônio Cândido (2004)

São todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas, difíceis da produção escrita das grandes civilizações (p.174).

Ao considerar o direito do ser humano à literatura e à narrativa, Ana Maria Machado (2007) afirma que

Em termos coletivos, é a rememoração da narrativa que forja um povo e lhe dá um patrimônio cultural e ético. [...] defendendo o direito que tem todo cidadão à leitura da literatura (e ao conhecimento da história, por extensão), e sempre acentuando a importância da democratização da leitura literária. Ambas (literatura e história) levam a compreender melhor a realidade e a condição humana (p. 54).

Cândido (1972) sustenta que há uma necessidade universal da ficção e da fantasia que a literatura permite e favorece e que a referência à realidade não se dá apenas pela representação, mas também pela criação. A realidade pode ser compreendida pela ficção e esta pode ser criada a partir da realidade. Segundo ele, essa é uma das primeiras funções da literatura: uma função psicológica, como “uma espécie de necessidade universal de ficção e fantasia” (p. 2). No mesmo artigo, o autor aponta que a literatura também tem uma função de formar a personalidade, mas não no sentido educacional ou servindo a uma ideologia, mas porque *atua* mais profundamente na subjetividade de cada um: “Quero dizer que camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras de arte que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CÂNDIDO, 1972, p. 3).

Segundo o autor, não é possível desconsiderar os elementos, como temas e valores entranhados à obra. Assim, mais uma de suas funções, segundo ele, pode ser de se remeter também ao que é externo à obra e não apenas à sua própria estrutura interna, porque responde às questões da época e sociais ou ainda à presença do tempo ou de uma história.

Ana Maria Machado (2007) defende que “a ficção permite viver uma multiplicidade de vidas e de experiências diversas, entender as emoções e razões alheias e, assim, ilumina nossa própria realidade” (p. 55).

As relações que podem se criar entre os elementos de uma obra literária e a recepção do leitor são múltiplas. Os sentidos atribuídos por cada um trazem sua própria história e por meio da obra literária, também trazem a história que a revela. Quando os sentidos são compartilhados por mais de um leitor, multiplicam-se as possibilidades, porque entram em cena, os papéis sociais vividos por cada um, além do elemento ficcional que está contido na própria obra literária.

Segundo Zilberman (2003), ao tratar da literatura infantil, a fantasia incorporada aos textos ocorre desde sua origem, ou seja, “A parceria com o fantástico remonta aos começos da produção orientada ao público infantil, quando os primeiros escritores, como Charles Perrault, no século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, adonaram-se dos contos de fadas” (p. 48). A ficção e o elemento mágico são os principais ingredientes de uma narrativa que tem como alvo o público infantil. Além disso, a estrutura da maior parte dos contos conhecidos pelas crianças atualmente remonta aos contos clássicos e foi amplamente difundida. Estrutura esta que Zilberman descreve da seguinte maneira:

Esses relatos fundam-se preferencialmente numa ação de procedência mágica, resultante da presença de um auxiliar com propriedades extraordinárias, que se põe a serviço do herói: uma fada, um duende, um animal encantado. Essa colaboração voluntária possibilita a superação, por parte da personagem central, do conflito que deflagrara o evento ficcional; e sua ajuda é imprescindível devido à condição sempre precária ou carente da figura principal. (ZILBERMAN, 2003, p. 48).

Quando as múltiplas relações entre obra e leitor ocorrem por meio da narrativa de ficção, segundo Machado (2007) também constituem uma barreira contra o esquecimento. Além disso, a possibilidade criada, “rompe a indiferença individualista e acostuma o leitor a sair de si mesmo e viver outras vidas – e isso lhe deixa a bagagem de uma experiência emocional riquíssima de abertura para o outro” (p. 58). Portanto, a narrativa de ficção, a fantasia e o mágico são elementos que convidam o leitor ao universo das relações sociais, às histórias de vida e aos significados subjetivos da representação que, por sua vez, trazem à tona a discussão da *literatura como arte*.

Diversos autores refletem sobre a relação entre literatura e arte, dentre eles, José Paulo Paes (1990), poeta e crítico literário. Ao criticar a redução da representação artística para que seja consumida como cultura de massa, defende que “a cultura proposta não só problematiza todos os valores como também a maneira de representá-los na obra de arte, desafiando o fruidor desta a um esforço de interpretação que lhe estimula a faculdade crítica em vez de adormecê-la” (PAES, 1990, p. 26). Nesse sentido, a literatura com qualidade é considerada arte e coloca seu destinatário num lugar que provoca seu deslocamento e seu esforço para interpretação do objeto de arte, como ocorre com outras linguagens artísticas.

Para Antônio Cândido (1972, 2004), obra e sociedade, contando suas reações e repercussões, complementam-se mutuamente. Afirma que os momentos de produção das obras de arte podem determinar, em maior ou menor grau, seus conteúdos e que uma obra apenas passa a existir a partir de sua repercussão e atuação, ou seja, a partir do que as pessoas produzem, por meio das relações sociais, segundo essa obra. Para este autor, democratizar o acesso de todas as pessoas à literatura e à arte é importante, porque se trata de um direito inalienável. Independente do lugar e da categoria social que ocupam na sociedade, as pessoas precisam ter acesso à literatura e à ficção, ou seja,

[...] a arte é social em dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (CÂNDIDO, 1972, p. 20 e 21).

Para ambos os autores, portanto, literatura é arte também porque traz fatores de seu contexto maior, como a sociedade e história, além de provocar mudanças de percepção de mundo naqueles que se desafiam a fruí-la e apreciá-la. Em relação à literatura infantil, a questão da fruição como obra de arte se intensifica. Como visto anteriormente, há um desprestígio no que concerne à sua origem atrelada à infância e à escola, de modo que a literatura para crianças buscava, inicialmente, a correção em modelos de comportamento e não a fruição por seus elementos estéticos. Acrescido a isso, também se coloca o problema da assimetria entre aquele que produz a obra, um adulto, e aquele que a recebe, as crianças. A assimetria poderia ocorrer também diante do elemento ficcional, de modo que personagens e episódios narrativos levariam a uma visão correta apenas do ponto de vista

adulto (ZILBERMAN, 2003), desconsiderando a ótica da criança. Nesse sentido, a literatura infantil, para ser obra artística e literária, deveria respeitar os princípios que regem o gênero da literatura e não a visão adulta do que é certo ou errado. Defendendo este posicionamento, Zilberman (2003) afirma:

É a linguagem narrativa que acaba por organizar a percepção infantil do mundo, às vezes negado à criança pela escola ou pela família. Por isso, o texto precisa ser coerente e verossímil, sem o que não coincidirá com as expectativas do leitor. Cabe-lhe, pois, ser literatura e não mais pedagogia. Nessa medida pode se dizer que o sucesso do livro dependerá de sua orientação para o receptor desde que em termos literários e artísticos, jamais educativos, comprovando a correspondência simétrica nos dois movimentos que conduzem à justificativa da existência do livro para a infância: da produção para recepção, da pedagogia para literatura (ZILBERMAN, 2003, p. 57).

Parte-se do princípio de que literatura infantil é arte e, portanto, passível das relações e imbricações que também ocorrem com a literatura não infantil. Em função disso, é possível pensar que também pode haver entre este gênero (literatura infantil) o que Cândido (2004) aborda quanto à sua *função humanizadora*, criticando as situações em que pode assumir uma função desumanizadora, ao afastar o homem da valorização de suas culturas regionais. A ideia defendida por esse autor permite pensar que o campo da literatura ou da literatura infantil, como ficção e fantasia, cria uma intersecção entre conhecimento de mundo (conteúdo) e linguagem (forma). Isso favorece que se reflita sobre a proximidade e a distância de quem recebe a obra literária com a realidade e com a ficção e torna possível discutir o papel que assume, tanto o adulto, como a criança diante da obra.

1.2.4. A recepção da literatura infantil e mais alguns elementos literários

Os efeitos de recepção produzidos por uma obra literária também podem auxiliar na análise de sua qualidade (JAUSS, 1994). Contudo, para que sejam compreendidos, é preciso considerar as implicações estéticas e históricas da obra, ou seja,

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela *comparação com outras obras já lidas*. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio *significado*

histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, p. 23, grifo meu).

Esse autor refere-se às obras que são cânones da literatura e afirma que para considerar os efeitos gerados por uma obra, é preciso levar em conta a sincronia e a diacronia. Entende a primeira como sendo a comparação de uma obra com outras de seu tempo, independente do gênero; e a segunda, como a relação de uma obra com as anteriores, que lhe precederam a respeito de um mesmo gênero. Em se tratando da literatura infantil e das crianças¹⁸, a sincronia pode ocorrer por meio da comparação entre diferentes obras literárias conhecidas e a diacronia, por meio dos conhecimentos anteriores sobre a mesma obra em versões diferentes, ou com os mesmos personagens ou até mesmo as mesmas coleções.

Para definir *estética da recepção* e os *efeitos* da obra produzidos no leitor, Jauss (1994) lança mão de uma crítica às teorias marxista e formalista. Também se refere a um longo processo de recepção que gera a evolução literária e, segundo ele, está entre significado virtual e a percepção atual. Ou seja, “a resistência que a obra nova expõe à expectativa de seu público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção faz-se necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível” (p. 44).

Além da qualidade literária, importa compreender o quanto o papel do leitor diante da obra pode ser considerado necessário para fazer com que a mesma exista. O leitor pode ter uma atitude ativa diante do texto (CERTEAU, 1980), porque nem apenas recebe informações com conteúdo e forma predefinidos. Pelo contrário, o texto somente tem sentido quando entra em contato com o leitor e ganha significado, quando mesclado e assimilado diante de sua história, cultura e experiências anteriores. Certeau (1980) é um dos autores que trata do papel do leitor e, de certa forma, das diversas posições que pode assumir diante de um texto. Ao longo de seu trabalho, o autor afirma que o leitor não é passivo, justificando e argumentando a favor da ideia de que a leitura vai bem além da decodificação. Define o que considera como leitura, além de diferenciá-la, em vários

¹⁸ O conceito de *leitor* abordado por Certeau (1980), por Jauss (1994) ou Zilberman (2003) não será objeto de discussão e aprofundamento neste estudo. Cabe aqui a discussão feita por estes e outros autores para compreender as relações estabelecidas entre obra literária e a maneira como é recebida em função de entender, mais adiante, a produção das culturas infantis. Admite-se, para isso, a nomenclatura utilizada por cada autor, como fruidor, recebedor, destinatário ou leitor.

momentos da escrita: “construção de significações que tem por forma uma expectativa (esperar por algo) ou uma antecipação (fazer hipóteses)” (CERTEAU, 1980, p. 263 - 264). A postura ativa do leitor diante da obra literária e até mesmo autônoma, que aponta Certeau, depende também das inter-relações da obra com seu entorno social e histórico. Dessa maneira, obra e leitor não são neutros, mas sim datados e marcados por uma história e um contexto sociocultural.

O autor propõe uma análise acerca do caráter de libertação ou de opressão que uma obra assume, a depender do contexto histórico e social na qual se insere, bem como das relações sociais, políticas e econômicas impostas por tal contexto justificando a diversidade de posturas que o leitor tende a assumir diante da leitura. Permite relacionar alguns conceitos quando analisa os efeitos e a construção de significados produzidos por meio da leitura, considerando a bagagem cultural e as experiências de vida trazidas pelo leitor como essenciais à existência do texto. Em outras palavras, as experiências vividas por leitores podem ser entendidas como interferências diretas na construção de significados do escrito.

Em relação à autonomia do leitor ativo diante dos textos que lê, afirma que há uma interdependência entre as relações sociais e, portanto, relações de poder e o que de fato pode ser transformado. Porque segundo ele, há um risco de que a leitura e seus significados *se aprisionem* diante das relações de forças não mais centradas na produtividade do leitor, mas na instituição social que subordina sua relação com o texto.

Zilberman (2003), ao atar da importância do discernimento entre obras literárias de qualidade para o público infantil também se posiciona quanto à atividade do leitor e afirma:

O índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte. [...] Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Os benefícios da literatura infantil à criança ocorreriam também pela *construção literária* (ZILBERMAN, 2003), porque o gênero da literatura infantil conta com uma peculiaridade artística de que, independente de como aconteça, a passagem da ficção para a realidade ocorre sem muitas fronteiras, porque “desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega

livremente da realidade para o maravilhoso” (ZILBERMAN, 2003, p. 47). Todos estes aspectos podem estar presentes nas produções literárias para crianças.

Além disso, as noções de *estrutura e forma* (CÂNDIDO, 2004) estão presentes nas obras literárias, incluindo a obra de literatura infantil. Segundo este autor, “quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada” (CÂNDIDO, 2004, p. 177). Nesse sentido, a literatura é composta por três aspectos que se constituem mutuamente:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Por meio das afirmações acima pode-se pensar que uma obra traz, em si, apenas conhecimentos, emoções ou uma forma de expressão. Mas é a partir dos significados suscitados e sugeridos pela estrutura, com uma organização coerente, que a obra nasce no e do leitor. O leitor tem um papel fundamental nessa concepção, para também fazer junto com a obra, a literatura.

Pode-se considerar que a simples *forma* não se reduz às estruturas e às características formais, mas que vai além, porque supõe a construção literária por meio dos significados. Nesse sentido, estrutura-forma-significados assumem *outra forma*, como um mundo à parte que constitui a obra, que faz parte dela. Segundo Cândido (2004), essa relação é tão importante, porque permite ao leitor se comunicar com a obra e entendê-la como literária:

O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída; mas esta maneira é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não (CÂNDIDO, 2004, p. 177).

Cândido (1972) traz a ideia de *forma* e, juntamente com ela, a discussão de dois conceitos fundamentais da literatura para que a relação entre leitor e obra literária fique evidente. O conceito de *verossimilhança*, criado inicialmente por Aristóteles (1981) em sua obra “A Poética Clássica”, que pode ser entendido, em se tratando de literatura, como a

relação engrenada entre a ficção e realidade, ou seja, há verossimilhança quando não há elementos incoerentes ou que se entrecruzem na própria obra. Este conceito se atrela a outro, que é de *coerência interna* de uma obra: os elementos que compõem a obra, colocados pela linguagem ou até mesmo pelo conteúdo, não geram conflitos entre si, mas apontam para uma harmonia convergente entre todos eles, ou seja, há coerência no desdobramento da ação quando ela decorre de uma necessidade interna (ZILBERMAN, 2003).

Também é preciso considerar que a coerência interna de uma obra, seja ela um clássico da literatura russa ou um conto de fadas, passa pela realidade externa e, portanto, pela compreensão do mundo que sugere de seu leitor, porque é também nessa construção dos significados feita por aquele que está diante do livro, que a coerência faz da obra, algo literário. Nesse sentido, o que é válido para se considerar uma boa obra literária para adultos, como criações verdadeiras em sua representação (ZILBERMAN, 2003), também pode ser considerado para boas obras de literatura infantil.

Walter Benjamin (2002) defende que as crianças têm uma intensa produção intelectual e cultural diante da experiência com obras literárias. Coloca a criança num papel ativo e coautor da realidade em que está inserida, quando afirma: “As crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande [...]. A criança constrói seu mundo com resíduos dos contos” (p. 58). Reitera a ideia de que há uma relação entre o que é externo à obra e que faz parte do contexto maior e social, e o que se constrói no interior da subjetividade do leitor. Acrescenta que isso também ocorre com o leitor infantil ao entrar em contato com os livros como elementos da cultura:

Liberta de toda responsabilidade, a fantasia pura se deleita nesses jogos de cores. Pois os livros infantis não servem para introduzir os seus leitores, de maneira imediata, no mundo dos objetos, animais, seres humanos, para introduzi-los na chamada vida. Só aos poucos o seu sentido vai se constituindo no exterior e isso apenas na medida em que se estabelece uma relação adequada com seu interior (BENJAMIN, 2002, p. 61-62).

Há um sentido construído pelos leitores infantis em relação aos livros e também aos seus conteúdos e formas, além de tratar da importância que deve ser atribuída às ilustrações que costumam acompanhar as produções literárias para crianças. O autor as considera determinantes em relação aos significados que podem favorecer a reflexão das crianças, afirmando que são um apelo e uma porta de entrada para a ficção. Além disso, quando

consideram seu interlocutor suficientemente inteligente, as ilustrações podem funcionar como uma porta de entrada da criança no universo da língua: “Essas imagens introduzem a criança na língua e na escrita” (BENJAMIN, 2002, p. 65). Contudo, a relação que estabelecem com as ilustrações não é imediata, mas mediada, ou seja, também entre ilustrações e texto pode ocorrer a verossimilhança. Benjamin (2002) leva a pensar que esse conceito, tratado por Aristóteles tantos séculos antes dele, pode estar presente em algumas obras literárias para a infância quando busca, no jogo entre texto verbal e ilustração, ou mesmo entre ilustração e ilustração, a coerência interna da obra.

Teresa Colomer (2007), estudiosa da língua, da leitura e dos processos que vivem os leitores, afirma que pode haver um interjogo propício e intencional entre texto e imagem, que permite ao leitor iniciante aproximar-se dos personagens e da estrutura narrativa com propriedade, assim como inferir informações distribuídas entre esses dois recursos: “A presença da imagem nos livros infantis permitiu colocar nela elementos distintos da narrativa que, desta forma podem continuar presentes na história, sem sobrecarregar o texto a ser lido” (COLOMER, 2007, p. 93). A autora atribui o sentido criado pelas ilustrações a um itinerário que tem, tanto complicações, quanto simplificações, quando afirma que

A integração da imagem como um elemento que traz a informação necessária – e não como mera ilustração - é um dos elementos que fragmentam o discurso, pois espera-se que leia e olhe alternativamente. No primeiro sentido, é evidente que a imagem pode ser utilizada para complicar a interpretação [...]. Mas no segundo sentido, a imagem e os demais elementos não verbais são também um recurso muito poderoso para dar apoio ao leitor (COLOMER, 2007, p. 85).

Ferreira e Madureira (2008), dedicam um artigo a compreender os usos sociais que crianças fazem dos livros ilustrados, considerando suas interações em um jardim de infância. As pesquisadoras afirmam que, diante dos livros atuais de literatura infantil, as ilustrações assumem outro texto, que vai além do verbal. Segundo elas, este aspecto, ao mesmo tempo em que se coloca como um desafio, porque “é preciso ler duplamente” (FERREIRA, MADUREIRA, 2008, p. 13), também revela a possibilidade de autonomia das crianças diante do texto, de saber falar sobre o que está escrito com base nas ilustrações, ou ainda, se de lembrar do que foi lido e inventar uma nova história, ou repetir a que já se conhece. São os novos *estatutos* assumidos pelas imagens, com o afirmam as autoras:

Nos modernos livros para a infância, onde a ilustração se tornou autónoma, por vezes até mesmo incómoda, e passou a ser não uma explicação ou esclarecimento do texto, mas um outro texto, a imagem assume um novo estatuto que lhe permite *que se constitua como uma forma de valorização formal, de sedução sobre o leitor e de estímulo ao pensamento visual* (Maia 2003/2005: 116). A presença da imagem constitui um novo texto. Em vez de o simplificar ela complexifica-o. O texto verbal é desafiado na sua ambiguidade pelo novo texto visual, requerendo do leitor um trabalho de imaginação superlativo (FERREIRA, MADUREIRA, 2008, p. 13 e 14, grifo no original).

As imagens que compõem os atuais livros de literatura infantil fazem parte de uma cultura e um contexto que extrapolam a relação com a literatura, porque passa pelo que Brougère (2010) afirma ser o *banco de imagens* que cada sociedade dispõe. As crianças, ao lidarem com as imagens que compõem histórias nos livros infantis, também acionam elementos que já fazem parte de sua cultura ao atribuir um ou outro sentido a elas, ainda que dentro de obras literárias. Há, segundo este autor, uma função social que se assemelha aos novos estatutos (FERREIRA, MADUREIRA, 2008), porque confere possibilidade de sentidos sociais ao que as imagens suscitam e permite que as recriem. Segundo Brougère (2010),

A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação de imagens, com representações, com formas diversas, variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um 'banco de imagens' consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções (BROUGÈRE, 2010, p. 41, grifo no original).

Pode-se considerar, a partir do que foi explanado aqui, que também pelo uso recorrente na literatura infantil de imagens e ilustrações, as crianças estabelecem uma relação com os livros que se aproxima da maneira como se relacionam com o jogo e com o brincar. Há autores que se dedicam a pesquisar as relações entre o desenvolvimento da linguagem e o jogo. Kishimoto (2007), ao tratar das relações entre o brincar e a linguagem, traz como um dos principais conceitos para alimentar essa discussão, o *simbolismo*, como uma característica importante do jogo. Segundo a autora, “ao distinguir a realidade da fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz atividade imaginária motivada por ato voluntário” (KISHIMOTO, 2007, p. 52). Afirma que o jogo é a atividade simbólica mais importante para a criança e defende que as experiências lúdicas tornam possível a aproximação entre pensamento e universo lúdico, porque “entender a

origem das relações entre o brincar e a linguagem pode permitir que se compreenda ainda mais sobre as relações humanas e a maneira como as crianças aprendem (KISHIMOTO, 2007, p. 57).

Iser (2002) é outro autor que considera que “a inter-relação autor-texto-leitor seja concebida como uma dinâmica que conduz um resultado final” (p.107). Segundo ele, a relação com o livro e com suas narrativas acontece como se fossem realidade, porque é o espaço para a fantasia, ficção e para o que o leitor produz e imagina a partir deles. Isto se dá da mesma maneira que a relação com o jogo, quando afirma que

o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. (ISER, 2002, p. 107)

O mesmo autor considera os *suplementos* do texto, ou seja, os espaços entre o texto e seus significados, que são complementados pelas expectativas do leitor e transformam o processo criado entre leitor e texto, como se fosse *jogo*, em algo ininterrupto. Este *jogo* criado pelo texto e alimentado pelo leitor, tanto coletiva, quanto individualmente, permite que os significados sejam atribuídos e construídos, num jogo mútuo. Ainda aponta que pode ocorrer atração e até certa interferência do texto sobre o leitor e entre o leitor e o jogo do texto quando diz

Mas a transformação chega à plena fruição pela participação imaginativa do receptor nos jogos realizados, pois a transformação é apenas um meio para um fim e não um fim em si mesmo. Quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado pelo texto (ISER, 2002, p. 115).

Em face do aporte teórico exposto aqui, pretende-se apontar no próximo capítulo, o percurso metodológico da pesquisa que, dentre outras propostas, se colocou a acompanhar e ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre sua relação com a literatura.

2. Escuta das crianças: a proposta metodológica

Este capítulo pretende apresentar o percurso da pesquisa. Para tanto, é iniciado com algumas referências à pesquisa com crianças, ao que se segue a referência à abordagem de cunho etnográfico. Serão também descritas as etapas percorridas desde a entrevista piloto com crianças até o acompanhamento de um grupo de crianças ao longo do ano letivo de 2010, considerando a escola, o grupo e alguns dos instrumentos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados.

2.1. A pesquisa com crianças no cenário brasileiro

Um breve levantamento sobre pesquisas com crianças indica que grande parte dessas investigações é realizada em escolas. É possível que esse campo se destaque em razão do aumento da escolarização das crianças brasileiras. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), a maior parte delas frequenta as instituições escolares. Nesse contexto, as crianças passam a ter, cotidianamente na creche e na escola, convivência com outras crianças de mesma idade e idades próximas e, como instituições coletivas, estas passam a ser locais importantes de convivência social entre as crianças e cenário de desenvolvimento das relações entre pares. Segundo Quinteiro (2009), “a escola é entendida como espaço privilegiado das sociabilidades humanas” (p. 32).

Parece interessante observar que há ainda pouca pesquisa sobre as crianças de seis anos, que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental, embora seja crescente a ideia de que as pessoas dessa faixa etária precisam ser ouvidas pelo discurso científico (TEIXEIRA, 2008; MATSUZAKI, 2009; KLEIN, 2011, por exemplo).

As pesquisas sobre a infância e com crianças têm sido realizadas por Corsaro, (1994, 1997, 2005, 2009); Corsaro e Molinari (2005); Christensen e James (2005a, 2005b); Cruz (2006, 2008); Delgado e Müller (2008); Demartini (2009), Ferreira (2004); Gobbi (2009), Mayall (2002), Rocha (2008); Sarmiento (2005); Sarmiento e Gouvea (2008), Quinteiro (2009), investigadores do campo dos Estudos Sociais da Infância que buscam conhecer os pontos de vista das crianças, utilizando os espaços escolares para saber o que

pensam e produzem, como agem quando estão na companhia de seus pares nas rotinas escolares ou mesmo na rotina e ocupação das cidades. Nessa linha, afirma Cruz (2006):

Nos últimos anos, vem sendo construída a ideia da criança competente, com possibilidades antes insuspeitas de trocas interindividuais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar. Além disso, as informações que as crianças podem dar são relevantes não apenas para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam acolher todas as crianças, cuidando e educando-as com respeito, mas também para entender como elas as veem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa (p. 74).

As crianças costumam ter uma participação muito importante na sociedade, mas segundo as pesquisas feitas com crianças atualmente, é preciso que esse papel tenha visibilidade e valor. O que não é uma tarefa fácil para os pesquisadores que se dedicam a isso. Quinteiro (2009) faz um levantamento dos estudos sobre infância no Brasil e, segundo ela, “os estudos sobre infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira” (p. 20). Essa autora traça um panorama das pesquisas com crianças e sobre a infância e trata da importância de se investigar as produções culturais das crianças pequenas, apoiando e dando lugar ao que fazem e produzem quando atuam em pequenos grupos.

Demartini (2009) elaborou um inventário de alguns estudos sobre *infância e crianças* dividindo-os em dois grupos de relatos orais referentes a estes conceitos: “Um primeiro seria o grupo que é mais comum na produção atual, ainda é mais frequente, que são *relatos sobre as crianças e relatos sobre infância*. E o segundo grupo são os *relatos de crianças*” (p. 5, grifos no original). Afirma que há diferença entre esses dois grupos embora tratem de experiências semelhantes, principalmente sobre os tipos de materiais que são produzidos a partir de um ou de outro relato.

A competência das crianças pequenas para participarem de pesquisas é abordada também por Gobbi (2009), que faz uma contribuição ao tratar da metodologia de pesquisas com crianças por meio dos desenhos. Defende que devem se tornar documentos históricos do olhar das crianças ao serem interpretados juntamente com os relatos orais dos pequenos no momento em que desenham. Para isso propõe

a conjugação entre a produção do desenho infantil e a oralidade; aquilo que é dito enquanto se produz tem grande importância contribuindo para a educação

do olhar adulto tantas vezes desavisado, insensível, do instante dos pequenos e pequenas com os quais pesquisa e trabalha (GOBBI, 2009, p. 74).

O desenho também é adotado como instrumento de pesquisa e ferramenta na investigação feita com crianças por Christensen e James (2005 a) quando buscam entender a relação das crianças com o tempo, mais especificamente com a rotina escolar. Utilizam como recurso e instrumento de pesquisa o desenho que as crianças fazem sobre a divisão do tempo e o tratam como mediador da comunicação entre elas, pesquisadoras, e as crianças, informantes. Na investigação relatada, crianças produzem livremente a divisão do tempo a partir de um esquema, o que serve, segundo as investigadoras, para concretizar as ideias abstratas da relação estabelecida entre as crianças e a passagem do tempo.

Parece necessário destacar que Rocha (2008) afirma que é preciso superar a simples escuta das crianças, porque a escuta feita por um adulto pressupõe uma interpretação. O modo que os adultos se propõem a ouvi-las ao fazer pesquisas é desafiante, mas necessário, pois

auscultar as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, *ouvi-las* interessa ao pesquisador sobre culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais (ROCHA, 2008, p. 47, grifos no original).

Ao se considerar que pesquisas com crianças são feitas por adultos cria-se a necessidade de uma metodologia clara e especialmente pensada para que a escuta e a obtenção de dados seja coerente com o que se pretende: observar, ouvir e apreender o que um grupo de crianças produz, cria, provoca etc. Uma das bases dessa metodologia, segundo os pesquisadores citados acima, é que as crianças exerçam algum tipo de participação e de tomada de decisão também nos rumos metodológicos: “Dependendo dos objetivos da pesquisa, é essencial incluir a criança nas decisões sobre os próprios procedimentos” (ROCHA, 2008, p. 45). Além de um acompanhamento do grupo de crianças com intuito de que as regularidades e rotinas do grupo sejam apreendidas, as próprias crianças, segundo esses pesquisadores, podem se tornar fontes de informações diretas sobre o objeto da pesquisa ao concordarem participar de consultas, entrevistas etc.

Essa participação das crianças em pesquisas sobre e com elas se sustenta por um novo paradigma dos estudos sociais sobre infância que considera que:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens (1976), ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (PROUT e JAMES, 1990, p. 8, livre tradução¹⁹).

Partindo dos princípios de que a infância é uma categoria social e de que é possível se realizar pesquisas *com* crianças e não apenas *sobre* crianças, todos os princípios do novo paradigma pretendem ser traduzidos pelos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e aprofundados mais adiante, neste capítulo, que descreve a metodologia e seu embasamento teórico.

Delgado e Müller (2008) consideram que para que sejam feitas as pesquisas com crianças, de acordo com esse novo paradigma, é preciso que haja o *enfrentamento do etnocentrismo*, porque muitos dos argumentos sobre as crianças são construídos por adultos, o que requer uma constante incursão pelos dados e pela forma como a pesquisa é feita. Além disso, considera-se necessário que os pressupostos metodológicos estejam bem

¹⁹ 1. Childhood is understood as a social construction. As such it provides an interpretive frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a Biancaural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.

2. Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity. Comparative and cross-cultural analysis reveals a variety of childhoods rather than a single and universal phenomenon.

3. Children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.

4. Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.

5- Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research.

6. Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present (see Giddens, 1976). That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society.

definidos para apoiar a pesquisa *com* crianças feita por um adulto. As autoras defendem a competência das crianças e alegam que o pesquisador precisa considerar que “são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender” (DELGADO, MÜLLER, 2008, p. 144).

Nessa perspectiva, ao se considerar que as crianças compõem um grupo próprio, que constroem seus sentidos e *sistemas culturais*, e que o fazem ao reproduzir o mundo dos adultos à sua própria maneira, pretende-se utilizar para a metodologia da pesquisa, além do corpo conceitual exposto até aqui, o que Sarmiento (2008) denomina como *estudos interpretativos*.

2.2. Abordagem etnográfica

Há escolhas metodológicas que complementam e procuram ser coerentes com as escolhas teóricas adotadas neste estudo que, por sua vez, baseiam-se na análise qualitativa de pesquisas. Segundo Ludke e André (1986, p.13-14), há muitos desafios no cenário educacional que vêm sendo respondidos por métodos de investigação em que o pesquisador não se separa do objeto de pesquisa e, principalmente, não busca neutralidade científica. Procura ir além de uma interpretação à luz de uma teoria e criar mecanismos para analisar os dados, buscar suas regularidades por meio da construção e reconstrução do objeto de sua pesquisa.

Com o intuito de não esgotar as questões colocadas pela pesquisa, mas de promover um diálogo a respeito dos desafios apontados por aquelas autoras, e tendo por base a ideia de que as relações sociais compõem os conjuntos de mecanismos simbólicos de controle dos comportamentos e que isto dá a base às culturas construídas pelos grupos (GEERTZ, 2011), o pesquisador deve entrar em contato direto e constante com seu objeto de estudo como também produzir o conhecimento de sua pesquisa a partir das interrogações que faz com e aos dados, juntamente com os grupos que fazem parte da pesquisa, analisando-os em convergência ou divergência com as teorias que toma por embasamento.

Geertz (2011) defende que a *descrição e a interpretação densas*, como papel do etnógrafo, são fundamentais para compreensão do que caracteriza cultura e, especialmente, para compreender culturas construídas por grupos e seus próprios mecanismos simbólicos

de controle, vividos pelas relações sociais. Também afirma que, ao se remodelarem os padrões das relações sociais (pela interpretação e descrição densas), compreende-se que “as formas da sociedade são a substância da cultura” (GEERTZ, 2011, p. 20). Isto quer dizer que, ao se debruçar sobre a especificidade de um grupo social para entender a cultura que vive e produz, o pesquisador deve considerar seu próprio discurso sobre o que observa e interpreta, assim como a forma de organização social deste grupo.

Os métodos etnográficos parecem ser particularmente úteis para o estudo da infância, como indicam Prout e James (1990), pois permitem considerar as peculiaridades dos grupos de crianças. Dessa forma,

Todo material etnográfico tem que ser entendido reflexivamente como produto de um processo de pesquisa em que uma interpretação particular é feita por um observador em relação aos contextos em que as observações foram feitas (PROUT, JAMES, 1990, p. 26, livre tradução²⁰).

Esses autores reconhecem a infância como categoria social, mas apontam os limites que pode haver ao se naturalizar os pontos de vista que pretendem trazer uma *verdade única* por meio da pesquisa. Segundo eles, não há como se universalizar os discursos sobre a infância, o que gera a necessidade de se investigar com grupos de crianças, considerando seus pensamentos, seus hábitos e, principalmente considerando que, no presente e por meio das relações sociais que constroem e dividem, pode ser possível compreender a participação que exercem na sociedade.

Christensen e Prout (2005) também se posicionam criticamente diante da iniciativa de algumas pesquisas que, ao investigarem o ponto de vista das crianças, apenas entrevistam os adultos com quem convivem. Argumentam que o conceito de socialização no qual a criança, individualmente, internaliza a realidade social, não é o mais adequado para interpretar o que ocorre socialmente, diante da possibilidade de se compreender os valores atuais das vidas das crianças e suas relações de amizade. Consideram esse movimento como *reconceitualização da infância* e afirmam que

avanços teóricos recentes, especialmente aqueles derivados da etnografia e dos estudos qualitativos em que consideram a visão da criança como participante ativa na interpretação e na reprodução do conhecimento cultural, formam um

²⁰ All ethnographic material has to be understood reflexively, that is as a product of a research process in which a particular interpretation is made by an observer in relation to the settings in which the observations are made.

embasamento essencial para o desafio de colocar o foco na vida das crianças no presente (CHRISTENSEN, PROUT, 2005, p. 48).

Em consonância com estes pressupostos, Ludke e André (1986) defendem que “a etnografia tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (p. 17). A descrição observação e análise cotidiana do universo escolar em que grupos de crianças convivem, constroem suas relações entre pares e também se relacionam com os instrumentos culturais tornam-se ferramentas para uma pesquisa que visa compreender as relações e o que se constrói a partir delas.

Christensen e James (2005) enfatizam que há dois tipos de abordagens relacionadas à investigação: uma que se refere à perspectiva geracional que visa uma análise macro comparativa e outra, que está ligada à etnografia e que tem uma importância na investigação das vidas diárias de crianças:

Estes dois tipos de abordagem são importantes para descrever as relações estruturais que moldam as formas que a infância assume nas diferentes sociedades através do tempo e são também parte dos fenômenos com que Jenks e Hendricks trabalham para contribuir para os diferentes discursos e processos socioculturais em que as vidas diárias das crianças desenrolam (CHRISTENSEN, JAMES, 2005, p. XVI).

Ambas as abordagens são necessárias e complementam-se. Contudo, a escolha por investigar o que produzem os grupos de crianças por meio da relação que estabelecem entre si e com as histórias de literatura infantil e os livros recaiu sobre a escolha do segundo recorte que é o que Christensen e Prout (2005) denominam como *reflexividade*, ou seja, uma dupla reflexão em que as crianças têm uma contribuição efetiva com a própria pesquisa e exercem uma participação determinante.

Coerentemente com a escolha pelos estudos interpretativos e a abordagem pela investigação das vidas diárias de crianças, Ezpeleta e Rockwell (1989) defendem que as abordagens qualitativas podem assumir os processos sociais como alvo de suas pesquisas e, a partir deles, extrair o que parece essencial ao cotidiano da instituição escolar e dos grupos que dele fazem parte. O conceito de *apropriação* é discutido por essas autoras e parece ser bastante adequado ao que se pretende com as observações e a proposta metodológica adotada aqui. A apropriação pode ser entendida como ações das pessoas ao tomarem para si alguns instrumentos culturais e, além disso, os utilizarem à sua maneira, ou seja,

transformando-os a partir de seus usos pautados no cotidiano. O cotidiano se forma a partir dessa trama, que traz conteúdos reais e se dá como ponto de partida e de chegada para as pesquisas. Nessa linha,

As novas gerações se apropriam, selecionam e utilizam fragmentos particulares de cultura encontrados em seu raio de ação. Neste processo os fazem seus, os reordenam, os adaptam a novas tarefas e, além disso, os transformam de muitas maneiras. (EZPELETA, ROCKWELL, 1989; p. 36).

Nesse estudo, percorre-se a ideia de que a tarefa do pesquisador da infância não é simples e pode ser tão subjetiva quanto rigorosa, por basear-se em um esquema estruturado de coleta e análise de dados pautados nos contextos sociais e culturais. Não há métodos prontos a serem aplicadas, porque cada investigação, com seus objetivos específicos e cada contexto podem oferecer condições para que o investigador utilize facetas do cotidiano que se reconstruam na medida em que as apreensões forem realizadas.

A maneira que o pesquisador escolhe para se apropriar do cotidiano e as constantes incursões pelos fatos e relações entre os participantes da pesquisa permitem que não sejam importadas categorias externas a serem analisadas (EZPELETA, ROCKWELL, 1989). Favorecem, entretanto, que outras categorias, próprias àquele contexto e às escolhas teóricas e que sejam construídas a partir dos fragmentos recolhidos no cotidiano e esfera social. As autoras afirmam que

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana (EZPELETA, ROCKWELL, 1989, p. 29)

Essa maneira de olhar, ver, interagir e reconstruir os dados da pesquisa com as crianças mostra-se mais uma vez coerente com a análise do cotidiano e com a apreensão vinda de seus processos. Ferreira (2004), ao argumentar a respeito das pesquisas voltadas para o cotidiano, aponta:

O importante é tentar penetrar no mundo conceptual dos sujeitos para restituir suas interpretações acerca daquela realidade: os procedimentos, as noções, as imagens, as linguagens que usam e constroem quotidianamente para dar sentido às suas acções e às dos outros e que traduzidos num modo típico de fazer as coisas constituem um mundo do *senso comum*, um mundo de *rotinas* e da vida *quotidiana*, um mundo *intersubjetivo* (FERREIRA, 2004, p. 27, grifos no original).

Rockwell (1987), em seu estudo sobre a abordagem e a concepção da pesquisa etnográfica, também afirma:

Não há uma norma metodológica que indique o que se pode ou se deve fazer tecnicamente. O que de fato se faz no campo depende do objeto que se constrói; depende da interação que se busca com realidade; depende, em parte, do que colocam os outros sujeitos com quem se interage (ROCKWELL, 1987, p.7, grifo no original).

Geertz (2011), ao se referir às tarefas do pesquisador que toma por base a etnografia, enfatiza a importância da dupla tarefa que se coloca como desafio: primeiramente, descobrir o que está explícito pelo discurso social e, em seguida (ou concomitantemente), desvelar o que *não está dito*, mas que está posto pelo que são as estruturas sociais do grupo investigado. Afirma que

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana (GEERTZ, 2010, p. 19).

A abordagem etnográfica descrita a seguir, procura reforçar os conceitos abordados até aqui: primeiramente por ser produzida durante os encaminhamentos da pesquisa e, em segundo lugar, porque os encaminhamentos pretendiam, ao depender das escolhas, dos instrumentos e das técnicas, considerar em primeiro plano os grupos de crianças que dela participaram, como agentes.

2.3. Primeira etapa: entrevista piloto com crianças

Por meio dos estudos teóricos e das decisões tomadas para a metodologia foi possível observar a importância de se partir das produções coletivas e culturais das próprias crianças que convivem cotidianamente entre si e com a literatura infantil, para que a observação e as entrevistas que seriam feitas se tornassem coerentes com a concepção de *agência coletiva* das crianças.

Para isso, foram construídos eixos de análise por meio de uma primeira etapa: a realização de uma entrevista piloto com crianças de seis anos, idade semelhante àquela que

seria o foco da entrada em campo por um prazo mais longo. A entrevista coletiva com as crianças foi escolhida para esse primeiro momento, por ser um instrumento que favoreceria a participação ativa e a manifestação de ideias de crianças, sujeitos da pesquisa. Também tinha como objetivo, que as crianças - colegas de classe, com os quais convivem cotidianamente - se sentissem bem ao participar e dar suas opiniões, tratando de leituras literárias e da relação que estabelecem com os livros. Por ser coletiva, a entrevista também pretendia deixá-los à vontade diante da pesquisadora, que não era alguém conhecida pelo grupo. Sobre uma experiência semelhante, diz Cruz (2006) que

A opção pela entrevista coletiva baseou-se, especialmente, em dois motivos: procurar deixar as crianças mais confortáveis diante do entrevistador, considerando o fato delas estarem em maior número contribuiria para diluir a autoridade do adulto; propiciar uma maior participação das crianças, pois o que é dito pelos integrantes do grupo individualmente poderia estimular os demais a complementarem a opinião dada ou desencadear uma discussão (p. 75).

Optou-se por um procedimento semelhante ao citado acima e pretendia-se observar o que o grupo pensa, diz e faz diante dos livros, quais suas impressões sobre as histórias, autores, coleções, além de tentar uma aproximação com a maneira como negociam os significados que as histórias têm para suas vidas.

A entrevista piloto coletiva ocorreu com crianças de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo, do bairro de Alto de Pinheiros. Essa instituição atende crianças de classe média alta, desde a educação infantil até o ensino médio. A proposta de entrevista foi feita com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (crianças de cinco e seis anos, aproximadamente), no mês de junho de 2009 e, portanto, na metade do ano letivo.

As crianças que participaram da entrevista piloto têm um contato muito próximo com as práticas de leitura e com livros literários, especialmente no universo da escola e também de suas casas e famílias. A escolha dessa escola foi feita pela proximidade que há entre a pesquisadora e a professora da sala do 1º. ano. Após a solicitação, a professora da sala entrou em contato com a coordenadora, explicando os motivos da entrevista. O contexto da entrevista com as crianças, bem como o tema, foram compartilhados com ambas, além da garantia solicitada pela coordenadora, de que o nome das crianças, da professora e da escola fossem preservados em todas as instâncias de utilização dos dados coletados.

Foram enviados previamente para a professora da sala, por correio eletrônico, alguns documentos que tratavam da justificativa e contextualização da proposta e o provável roteiro de entrevista. Ficou acertado que a mesma seria gravada em áudio e que as crianças, a professora e a escola poderiam ter acesso, posteriormente, às transcrições feitas.

A escolha foi por uma entrevista aberta, ou seja, foram pensadas questões e temas sobre os quais se pretendia que falassem. Segundo Bleger, (1980) é preciso ter “flexibilidade suficiente para permitir, na medida do possível, que o entrevistado configure o campo da entrevista” (p. 10). Para o roteiro de entrevista²¹ foram considerados alguns conceitos fundamentais da Sociologia da Infância já abordados aqui, como cultura de pares, reprodução interpretativa e agência coletiva.

Para potencializar a conversa com as crianças, o roteiro foi dividido entre as temáticas gerais a serem abordadas com as crianças na conversa sobre os livros, como: relação das crianças com os livros como objetos; crianças e as situações de leitura; e cultura de pares e reprodução interpretativa. Foram pensadas questões gerais e algumas auxiliares que apoiariam a conversa com as crianças sem a perda dos focos principais. Por fim, o roteiro traz os objetivos da pesquisa em relação a cada uma das temáticas e questões propostas.

Além desse roteiro, foi planejada uma fala de abordagem, que consiste em uma proposta de conversa com os entrevistados para reiterar a razão da entrevista, o porquê foram convidados a participar dela, o tema principal, a situação de gravação em áudio etc. O intuito desta fala de abordagem era que as questões, mesmo sendo abertas, indicassem o caminho da conversa, mas com o pressuposto de que o percurso a ser seguido durante toda a entrevista poderia ser delimitado e redirecionado pelos próprios entrevistados. Procurou-se, ao longo de toda a abordagem metodológica e desde o momento da entrevista inicial, fazer a pesquisa *com* as crianças e não *sobre* elas.

Bleger (1980) afirma que a relação entre entrevistador e entrevistado é importante para a atmosfera que se cria para a entrevista:

Poder-se-ia dizer que o entrevistador controla a entrevista, porém quem a dirige é o entrevistado. A relação de ambos delimita e determina o campo da entrevista e tudo que nela acontece, porém, o entrevistador deve permitir que o campo da

²¹ Todos os documentos sobre a entrevista piloto encontram-se integralmente no ANEXO A.

relação interpessoal seja predominantemente estabelecido e configurado pelo entrevistado. (BLEGER, 1980, p. 14).

De posse da entrevista piloto²² foi possível fazer uma primeira interpretação dos dados por meio da transcrição das falas das crianças e das questões, o que gerou os *eixos de análise*. Foram elaborados a partir de regularidades observadas ao longo de toda a entrevista sobre as relações estabelecidas entre as crianças, a literatura e os livros. São eles:

- 1) A relação direta que estabelecem entre as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas;
- 2) A apreciação e valorização que fazem ou não dos livros e das situações de leitura;
- 3) A relação lúdica com os livros e a antecipação de *suplementos* do leitor no espaço coletivo sugeridos pelas ilustrações dos livros literários;
- 4) A continuidade da coerência interna da obra sugerida pelas ilustrações ou por algum aspecto da linguagem escrita que reverbere diretamente na fala ou na ação das crianças;
- 5) Reações da recepção (sejam elas de resistência e estranhamento ou de aceitação) voltadas para a linguagem utilizada nos livros, para os personagens que aparecem nas narrativas mais de uma vez e para as regularidades observadas pelas crianças em uma mesma coleção.

Como pressuposto metodológico, a escolha desse trabalho, desde sua concepção, foi por uma entrada em campo coerente à abordagem etnográfica. Então, após a entrevista piloto, como segunda etapa do trabalho de campo, optou-se por seguir a investigação rumo à ampliação e diversificação desses eixos de análise encontrados. Era necessário ir além, aprofundar e investigar com mais assertividade os sentidos negociados pelas crianças e a forma como se dão as relações sociais, tendo como pano de fundo, a leitura literária, a literatura infantil e os livros. Era preciso observar outros grupos de crianças a partir desses eixos, conviver com eles, tornar-se, dentro do possível, parte dos grupos e, dessa convivência e desse processo de subjetivação, entender como e com quais meios, pelo recorte da literatura, esses grupos vivem a infância.

²² De acordo com artigo publicado nos Anais do XV - Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Belo Horizonte, 2010 (p. 22 - 32. ISBN: 2177336).

2.4. Segunda etapa: o acompanhamento de um grupo de primeiro ano do Ensino Fundamental

Passou-se a acompanhar um grupo de crianças de seis anos, de uma escola pública municipal, situada na zona sul da cidade de São Paulo, de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em que as situações de leitura eram recorrentes e diárias.

O primeiro critério de escolha da escola se relacionava ao fato da instituição ser pública e o segundo, o fácil acesso da escola pela pesquisadora. Houve um fator não planejado que facilitou a entrada em campo: tanto o vice-diretor, como a coordenadora eram pessoas conhecidas de pós-graduação, o que gerou uma receptividade e disponibilidade em compreender, desde o início, os principais objetivos da pesquisa. Também se colocaram à disposição para explicar e conversar com as professoras de 1º ano, abrindo a possibilidade para aceitarem ou não a proposta de observação e realização da pesquisa em suas turmas.

2.4.1. Caracterização da escola

A pesquisa aconteceu entre os meses de maio e novembro de 2010, numa escola municipal que atendia, naquela ocasião, aproximadamente, 1100²³ alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 72 professores que se dividiam entre 18 salas de aula, em que estudavam, aproximadamente, 41 turmas. Os alunos eram atendidos no período matutino, vespertino e noturno e suas instalações contavam com um laboratório de informática, uma sala de leitura e uma quadra. Havia duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos que totalizavam 35 alunos. A escola atende crianças de classe média e baixa, que residem em comunidades ou bairros próximos, ou cujos pais trabalham nos arredores, em residências, condomínios ou no comércio e prestação de serviços.

Feito o primeiro contato e dadas as explicações mais detalhadas dos objetivos da pesquisa, já no dia posterior, o vice-diretor informou que uma das professoras do 1º ano demonstrara grande interesse e já estaria disponível para começar a participar da pesquisa e

²³ Dados retirados do site da secretaria Municipal de educação: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas>, acesso em 20/12/2010.

receber a pesquisadora. No primeiro contato com a professora da sala, foram levados materiais que justificavam a importância da pesquisa, bem como as etapas principais que ocorreriam nos meses seguintes.

A turma do 1º ano do Ensino Fundamental acompanhada ao longo da pesquisa era composta por vinte e quatro alunos, todos com seis anos, ou que completariam até o final do ano letivo. Destes, eram dezesseis meninas e seis meninos. As crianças dessa turma tinham um contato diário com a leitura literária na escola e, segundo depoimentos da professora, em poucas famílias havia o hábito da leitura.

Duas alunas desta turma desistiram ao longo do ano e havia uma menina portadora de necessidades especiais, que apresentava um quadro avançado de deficiência visual. Frequentava a escola todos os dias e, salvo por algumas atividades adaptadas, como quando a professora anotava a lição de casa no caderno, ou quando solicitava que ditasse as letras para que a própria professora grafasse algumas escritas, realizava todas as propostas juntamente com os demais alunos, trabalhando em pequenos grupos, brincando na hora do recreio, jogando nos momentos livres, participando da aula de educação física ou informática, escolhendo livros etc.

As entradas em campo ocorreram semanalmente, em situações variadas da rotina do grupo, como no momento em que organizavam o que fariam ao longo da manhã, nas anotações e compartilhamento da lição de casa, no recreio, durante o lanche, quando desenvolviam tarefas de diversas áreas do conhecimento, como ciências, língua, matemática, sala de informática, nos momentos em que resolviam problemas, jogavam, brincavam ou ouviam histórias lidas pela professora e quando frequentavam a sala de leitura. Foi possível presenciar atividades esporádicas da rotina, como teatrinho para todas as crianças da escola e até mesmo uma reunião de pais ao final do 1º semestre, por sugestão da professora e da coordenadora da escola, contando um pouco do que era feito junto das crianças nas situações de leitura e nas entrevistas.

Conforme o vínculo com as crianças se fortalecia e quando a presença de uma pessoa *diferente* já não se configurava como uma novidade para o grupo de crianças, passou-se a acompanhá-los, mais especificamente, nas situações de leitura de histórias pela professora ou em momentos em que as crianças escolhiam livros na sala de aula ou na sala de leitura, para levarem para suas casas, nos quais eram tratadas suas opiniões, gostos e

preferências em relação aos livros lidos ou emprestados. Entre os meses de maio e novembro de 2010, foram realizados um total de vinte e três dias de observação, com sessenta e três horas de observação participante, divididas entre anotações no diário de campo e filmagens, somando-se um total de duzentos e trinta e quatro minutos de filmagens de situações de leitura e entrevistas.

2.4.2. Observação e diário de campo como instrumentos de coleta de dados

A entrada em campo contou com um primeiro instrumento, que foi o diário de campo. Nele, anotou-se tudo o que foi possível: as falas da professora, as falas que as crianças tinham enquanto a professora fazia uma orientação geral para a classe e também as ideias e pensamentos que ocorriam durante a observação, como pesquisadora. As conversas paralelas geralmente eram voltadas para os aspectos relacionais entre as crianças, para as tarefas que deveriam realizar, para comentários diversos que, aparentemente, não tinham relação com os encaminhamentos da rotina do grupo. Contudo, ao serem anotados no diário de campo e posteriormente relidos, complementavam as impressões sobre as relações sociais vividas entre as crianças, suas preocupações ou mesmo a relação que estabeleciam comigo como pesquisadora.

A situação de observação inicial tinha um duplo objetivo de apoiar o vínculo que teria com o grupo, conhecendo as crianças, interagindo com elas, observando bem de perto suas impressões, falas e escolhas; e servir de apoio e matéria prima para as entrevistas coletivas que seriam propostas posteriormente às crianças da classe. Além dos registros no diário de campo, as observações também tiveram como instrumentos, as filmagens das leituras feitas pela professora e escolha de livros pelas crianças. Observar as crianças, as relações que travavam entre si, estar perto para entender os significados que as situações de leitura e as impressões que tinham como leitores se configuraram como uma trama que poderia dar pistas e indícios de quais questões colocar durante as entrevistas, de quais cenas filmadas projetar para as crianças se observarem e quais aspectos literários tratar nas conversas que teríamos posteriormente.

Segundo Geertz (2011), os dados coletados e registrados em um diário de campo são as impressões que o pesquisador tem sobre o que se passa entre os grupos observados. Havia, nas anotações realizadas, uma apropriação do que ocorria entre as crianças, entre

elas e a professora, das relações estabelecidas por meio da organização da rotina e dos espaços ocupados por todos eles. Este autor afirma:

O que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja, está insinuado como informações de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente (GEERTZ, 2011, p. 7).

Estava posta uma necessidade de olhar e observar as *informações de fundo* para que, as construções das crianças em suas relações sociais fossem, de fato, apreendidas. Não bastava acompanhá-las em suas rotinas e fazer anotações do que ocorria entre elas e da relação que estabeleciam comigo. Era preciso interpretar e pensar sobre as anotações realizadas em campo para chegar a uma *descrição densa* (GEERTZ, 2011), o que somente foi possível quando da reorganização completa dos dados e descrição dos episódios para análise.

A observação inicial do grupo foi importante também para a construção do papel como pesquisadora diante das crianças e para que se sentissem à vontade com minha presença. Sentava-me próxima, fazia anotações, observava o que faziam e falavam e procurava não exercer um papel de autoridade que pudesse interferir muito no que diriam ou falariam durante a própria observação ou, mais adiante, nas entrevistas. Para isso, considerou-se que, de partida, as crianças já sabiam que o intuito de minha presença se relacionava a uma pesquisa sobre o que pensavam sobre as leituras de histórias e sobre os livros.

Durante a observação surgiram questões com as quais foi preciso lidar no momento, considerando o papel que pretendia construir com as crianças, como *adulto atípico* (CORSARO, 1997, 2005; CORSARO E MOLINARI, 2003). Isso significa que seria uma pessoa presente que, embora sendo diferente das crianças em tamanho e idade, se assemelhava por sentar como elas, anotar no caderno *fazer lição* e vivenciar as situações de leitura e, ao mesmo tempo, se diferenciava da postura da professora, por não orientar tarefas, não corrigir, não ler para eles em voz alta, não tentar ensinar. Foi possível perceber que a construção desse papel diante dos alunos e até mesmo da professora da turma, se configurou como um desafio, porque estava ligado à aceitação, ou não, pelas crianças em

compartilharem comigo suas conversas, tarefas, escolhas e rotinas vividas nos espaços da escola. Ou seja, fazer a observação participante dependeu da abertura que deram a um adulto, que estava ali por perto, mesmo não sendo o professor. E dependeu também da compreensão da professora, de que não distribuiria livros, papéis ou a ajudaria, passando pelas carteiras e orientando as crianças. Corsaro (2005), ao relatar suas experiências semelhantes de entrada em campo e construção de seu papel de parceiro diante de crianças, afirma:

Não estou dizendo que as crianças me aceitaram rapidamente como uma delas. Nos meus muitos anos de pré-escolas nunca fui visto completamente como uma das crianças. [...] Fui aceito como um adulto diferente, atípico – uma espécie de criança grande (p. 451).

O conceito de *adulto atípico* que o autor desenvolve pode ser considerado um dos princípios da entrada em campo para observações e para pesquisas *com* as crianças. Também define o *método reativo*, que consiste em esperar que elas mesmas o convidem a participar e entrar nas atividades, ficando próximo às crianças, enquanto jogam, brincam ou fazem outras atividades livres. Ambos os conceitos desenvolvidos por esse autor (CORSARO, 2005) auxiliaram a entrada em campo e favoreceram que as crianças se vinculassem a mim, não como uma criança, mas também de um jeito diferente de um adulto com a autoridade como da professora.

2.4.3. Filmagens e entrevistas coletivas com as crianças

Conforme a observação das situações de leitura deixou de ser algo novo no grupo, foi acertado com a professora e com as crianças que, dali em diante, o acompanhamento das leituras ocorreria por meio das filmagens. Esse procedimento já havia sido compartilhado com a direção e coordenação da escola, além da própria professora de sala. Uma carta de autorização com todas as explicações sobre a pesquisa foi enviada aos pais²⁴ e, antes de iniciar, foi questionado às crianças se desejavam participar das filmagens para, mais adiante, integrarem grupos de conversas em que se assistiriam. Todas elas

²⁴ A carta enviada aos pais pode ser observada no ANEXO B.

concordaram, assim como os pais, que autorizaram sua participação nas filmagens e entrevistas.

O objetivo principal da observação continuar a acontecer por meio das filmagens relacionou-se ao pressuposto metodológico de transformá-las em recursos de compartilhamento e desencadeadores das entrevistas coletivas com as crianças. A proposta das entrevistas ocorreu da seguinte maneira: as crianças assistiram às cenas filmadas das situações de leitura de que participaram com a professora e falariam a respeito do que viam e ouviam, por meio de questões e comentários feitos sobre as cenas. Durante esses momentos, as cenas filmadas eram paradas e as crianças convidadas a opinar e comentar sobre o que tinham observado de seus comentários ou dos colegas manifestando, também durante a entrevista, suas opiniões, ideias, impressões e até tratando de conflitos a respeito dos aspectos literários, das situações de leitura, entre outros.

Para a organização das entrevistas, alguns procedimentos foram acertados com a professora e com as crianças considerando a rotina do grupo. Assim, houve variações entre as entrevistas quanto aos locais, o momento da rotina, além das escolhas que foram negociadas com as crianças de quem participaria num, ou noutro momento.

O planejamento das entrevistas²⁵ consistiu nos seguintes procedimentos: a partir das filmagens que foram feitas ao longo dos meses de observação, as cenas eram assistidas novamente com o critério de seleção daquelas que pareciam se tratar de leituras significativas para as crianças. Isto quer dizer que foram selecionadas cenas de leituras para as entrevistas nas quais as crianças se entusiasmavam mais ou faziam comentários ou levantavam questões interessantes durante ou após a leitura. Também foram selecionadas cenas em que escolhiam livros para levar para casa, que trocavam ideias sobre eles, disputavam alguns preferidos, se ajudavam a escolhê-los ou em que indicavam suas preferências por um ou outro livro.

Num segundo momento, procurou-se a relação das imagens com falas e comentários das crianças durante a leitura ou durante a escolha dos livros que haviam sido anotadas no diário de campo. Além de também procurar relação entre o que disseram e os eixos de análise levantados na entrevista piloto.

²⁵ Os planejamentos para as entrevistas em forma de roteiro, os eixos de análise aos quais se relacionavam encontram-se no ANEXO C.

Com base em todos esses materiais, foram planejadas questões ou comentários a serem feitos durante as paradas nas cenas, que provocassem e fizessem as crianças ampliarem suas ideias ou falarem a respeito do que se passava na cena ou na própria história ouvida por meio da leitura pela professora. Muitas dessas questões também se basearam, além dos eixos de análise, na experiência prática da entrevista anterior, ou no que havia sido observado como novo nos comentários e impressões das crianças, compondo os roteiros de entrevistas.

Por meio de todos esses procedimentos, foram realizadas três entrevistas diferentes. A primeira delas ocorreu a partir das cenas da leitura da história *Marley, o cãozinho trapalhão*²⁶. Foi a primeira entrevista e a única em que o grupo todo participou ao mesmo tempo. Um dos motivos que levou a isso foi o período em que ocorreu (num dos últimos dias de aula do primeiro semestre), de modo que muitas crianças haviam faltado. Além disso, não havia na escola sala disponível para formar pequenos grupos de crianças e todos estavam ansiosos por se verem nas cenas filmadas.

A segunda entrevista aconteceu a partir de cenas em que escolhiam livros para levar para casa numa situação de lição de férias. Antes dela, no entanto, foram considerados e planejados critérios para composição dos pequenos grupos a serem entrevistados. Foram agrupadas: crianças que tinham algum tipo de participação ou ação nas cenas selecionadas (caso não estivessem presentes no dia em que as cenas foram gravadas, durante a entrevista, seriam questionadas sobre o que achariam de tal comentário ou cena que se passou com colegas); crianças que fizeram comentários/deram dicas para os colegas sobre outros livros; crianças que leram trechos de livros, folhearam ou demonstraram dúvida/certeza de qual levariam emprestado; crianças que manifestaram entre si algum tipo de conflito durante o momento da escolha.

A cada convite feito aos grupos para participarem das entrevistas, o mesmo soava como uma sugestão, respeitando a manifestação a favor, ou não das crianças em participar. O que se repetiu em todos os convites feitos a elas foi que algumas se recusavam a participar dos grupos para os quais tinham sido sugeridas. Também ocorreu de um ou dois

²⁶ GROGAN, John. *Marley, o cãozinho trapalhão*. São Paulo: Prestígio, 2007.

membros de um mesmo grupo ter faltado no dia da entrevista, o que demandava certo remanejamento das crianças, conforme sua recusa ou aceite em participar.

Foi possível observar algo comum ao comportamento das crianças: no momento em que recebiam o convite para integrar os grupos, esperavam para ouvir as opiniões dos colegas ou para saber quem teria aceitado/recusado participar daquele grupo. Era comum uma criança, num primeiro momento, dizer que não queria participar e, conforme observava a reação dos colegas, confirmava ou refutava sua escolha tanto em participar, quanto em não participar. Suas escolhas foram sempre respeitadas, além de terem a garantia de que todas as crianças da classe seriam convidadas a compor um dos grupos ao longo de uma entrevista.

Também houve casos de crianças que queriam participar de todos os grupos, aparentemente independente das outras crianças que faziam parte deles. Na segunda entrevista foi comum uma ou duas crianças participarem mais de uma vez de grupos diferentes. Isso ocorreu para que os grupos de crianças não ficassem com menos de quatro crianças.

Contudo, para a terceira entrevista foi combinado previamente com as crianças que participariam de apenas um grupo e a conversa foi feita a partir das cenas da leitura pela professora da história *O lobo e os sete cabritinhos*²⁷. Os critérios para a seleção dos grupos e das cenas foram semelhantes aos utilizados para as duas primeiras entrevistas, salvo algumas questões que foram incluídas a partir da ampliação que ocorreu por meio dos eixos de análise.

Essa ampliação aconteceu porque, ao reler o diário de campo e fazer uma análise do que havia sido produzido por meio das transcrições de cenas filmadas, foi possível chegar a uma reinterpretação dos cinco eixos da entrevista piloto que passaram a demonstrar outros sentidos das relações sociais entre as crianças. Os dados atuais mostravam que havia mais informações a serem confrontadas a respeito dos livros e das relações entre as crianças e as situações de leitura que poderiam ser ampliados para a próxima entrevista. Foi possível

²⁷ BRANDÃO, Eduardo. *O lobo e os sete cabritinhos - para ler e tocar*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2010.

identificar o que Geertz (2011) denomina como multiplicidade de estruturas conceituais complexas:

O que o etnógrafo enfrenta de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 2010, p. 7).

Portanto, foi necessário começar a reconstrução dos eixos de análise em função do que tinha sido observado no cotidiano dessa turma de crianças de seis anos o que apoiou um aprofundamento da *reflexão analítica* (ROCKWELL, 1987) dessa realidade. Além da constante leitura e releitura do diário de campo, das transcrições de filmagens e dos dados das entrevistas foi possível observar que havia algumas *estruturas conceituais* e relações sociais entre as crianças que ainda estavam obscuras. Foi preciso que a *descrição densa* (GEERTZ, 2011) acontecesse para que as interpretações se aproximassem ainda mais da produção de culturas infantis provindas do grupo sobre a literatura infantil e os livros literários. E é o que se apresenta no próximo capítulo.

3. Crianças, livros e literatura: relações encontradas

Tendo como objetivos da pesquisa, compreender como ocorre a construção de culturas infantis a partir de situações de leitura de literatura infantil e apresentar e refletir sobre o que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental dizem e fazem a partir da leitura de histórias e do contato com livros de literatura infantil, foi necessário um recorte dos dados para destacar passagens em que as crianças se relacionassem com a literatura. Além disso, o recorte também foi necessário porque havia uma grande quantidade de dados coletados ao longo da pesquisa de campo, o que demandava sua reorganização.

Com essa reorganização (GEERTZ, 2011) também se pretendia tornar observáveis, de acordo com os objetivos da pesquisa, os recursos utilizados e construídos pelas crianças quando estão em interação entre si e se relacionam com a literatura. Do ponto de vista da Sociologia da Infância, as crianças vivem em interação com tudo que há na sociedade, pois são parte dela como uma categoria social (JAMES, JENKS e PROUT, 2002).

Com a literatura não é diferente: há uma relação das crianças com os livros como objetos materializados dessa sociedade em que vivem e também com a literatura infantil, que desencadeia aspectos simbólicos, da fantasia e da ficção e trata de temas próximos às crianças, além de atraentes ao universo infantil. James, Jenks e Prout (2002) afirmam que tudo que está ligado às crianças tem uma correspondência direta ao que ocorre na sociedade:

Qualquer interpretação do que pode significar ser uma criança, deve ser considerada à luz de um modo particular, no qual as concessões culturais de idade e status são intercaladas e colocadas nas particulares orientações da estrutura da sociedade (JAMES, JENKS, PROUT, 2002, p. 65).

Há contribuições de autores da Sociologia da Infância, como Corsaro (1998, 2005, 2010, 2011), que desenvolveu os conceitos de *cultura de pares e reprodução interpretativa* e Ferreira (2004, 2007) e Ferreira e Madureira (2008) que analisam as relações sociais das crianças em um Jardim de Infância português, referidos no primeiro capítulo, que contribuíram para a organização dos dados. A produção das culturas de pares pelas crianças e a maneira como interpretam a cultura adulta e a reproduzem na turma do 1º ano, porém,

não se limitam ao contato com a literatura e com os livros. Desse ponto de vista, as relações estabelecidas pelo grupo de crianças do 1º ano abrangiam outros temas, para além da literatura e do contato com os livros, tornando necessário o recorte dos dados coletados com vistas a atender os objetivos deste estudo.

Também Sarmiento (2004) sustenta que a relação entre ficção e realidade, diante da produção das culturas de pares, pode se configurar como uma fronteira tênue, o que requer um olhar mais atento e minucioso do pesquisador. Daí provém a necessidade de focalizar passagens em que as crianças se dedicassem a atribuir sentidos e reproduzir a cultura simbólica vivida na sociedade, por meio das conversas sobre os livros ou sobre as narrativas de literatura infantil lidas pelas professoras. Ou seja, “Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados” (SARMENTO, 2004, p. 26)

Para isso, foi feita uma seleção desses momentos e a análise de situações em que ficasse evidente a produção de culturas infantis por meio dos recursos utilizados pelas crianças para o acesso aos textos literários, tanto quando ouviam leituras feitas por adultos, como quando escolhiam livros para serem levados para suas casas. A partir da observação de todos os dados, foi possível chegar a uma categoria de análise, que compõe a tríade: *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis*. Esta categoria perpassa e está distribuída por toda a organização de dados ao longo deste capítulo.

A definição inicial por uma única categoria foi necessária pela hipótese levantada desde o início da pesquisa de que as crianças constroem culturas infantis a partir do contato com a literatura no 1º ano do Ensino Fundamental por meio das relações sociais entre elas, dos hábitos e rituais que constroem juntas, com os colegas e parceiros de todos os dias, também enquanto se relacionam com os livros como objetos culturais. (JAMES, 2009; MAYALL, 2002; EMIRBAYER e MISHE, 1998, apud CORSARO, 2005, 1997, 2010, 2011; FERREIRA, 2004; Ferreira e Madureira, 2008) evidenciam isto por meio de suas contribuições e conceitos construídos sobre as relações sociais das crianças, tratados ao longo da análise dos dados.

Para isso, foram percorridos todos os registros, apontados nos instrumentos descritos no capítulo anterior, como o diário de campo, transcrição das situações de leitura pelas professoras e das entrevistas em grupos e foi feita uma busca nesses dados brutos com base na categoria *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis*, selecionando trechos que a revelem e que a explicitem em relação ao referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Foi possível chegar a essa categoria de análise pela descrição dos acontecimentos, mesclada à organização das transcrições, além da verificação da categoria como um ponto comum a todos os instrumentos de coleta de dados. Isto quer dizer que tanto nos momentos em que ouvem histórias ou escolhem livros parece haver, nas interações estabelecidas entre as crianças, entre as crianças e as professoras ou até mesmo comigo como pesquisadora, relações entre a literatura e suas vidas, os livros e a produção de culturas infantis.

3.1. Situações que têm a literatura e os livros como objeto central

Para a análise da produção dessas culturas infantis, dentre os dados coletados, foram consideradas duas situações que fazem parte da rotina e são desencadeadas a partir da ação das professoras: a situação de ouvir histórias e a de escolher livros.

A primeira delas ocorria quando ouviam histórias lidas pelas professoras da sala de aula ou da sala de leitura, porque independente da organização do espaço, da disposição das mesas e do posicionamento das professoras diante das crianças para a leitura, havia um movimento constante que era feito de um adulto para o grupo de crianças, o que pode se revelar como importante quando se pretende compreender as relações e as produções entre as crianças também diante dessa ação direcionada por um adulto.

As leituras feitas às crianças eram marcadas por momentos em que havia um direcionamento maior dos encaminhamentos por parte das professoras: definiam quando começar a leitura, quando parar, em que momentos elas próprias faziam comentários ou ouviam os das crianças. Havia também um direcionamento das falas das crianças, porque ambas as professoras faziam a mediação de quem falava, quem ouvia, se algum comentário era digno de ser ressaltado e feito em voz alta para que todas as crianças ouvissem.

A condução direta das professoras também estava no tom de voz em que realizavam a leitura, o ritmo, a entonação e a ênfase diante da fala de algum personagem, ou da rima que pudesse existir no livro, no conto ou no poema lido.

Não eram poucos os momentos em que faziam comentários sobre a leitura e também sobre o comportamento das crianças, intercalando a leitura com orientações diretas feitas às crianças, como quando as mandavam guardar algum objeto que estivesse em cima das mesas, pediam para pararem de realizar uma atividade anterior, como copiar algo da lousa. Esses comentários eram realizados, invariavelmente, no mesmo tom de voz que a leitura e para todo o grupo.

A segunda situação ocorria quando as crianças escolhiam livros para levar às suas casas, também em ambos os espaços. Na sala de leitura, como poderá ser verificado adiante, as crianças circulavam livremente para escolher os livros a serem retirados e *emprestados*. Já na sala de aula iam, em duplas selecionadas pela professora, fazer a seleção do livro, conversavam, trocavam olhares sobre a escolha, faziam comentários entre a dupla e com as demais crianças que observavam o livro que cada um retirava.

Foram analisadas também situações em que liam mais livremente, o que ocorreu após as escolhas dos livros na sala de aula ou com parte do grupo para participar das entrevistas ou mesmo quando ocorreu o ensaio da festa junina da escola. Como nem todas as crianças iriam participar, aquelas que não foram ensaiar ficaram na sala lendo livros. Estas duas últimas possibilidades, apesar de envolverem a literatura infantil e o contato das crianças com os livros, revelam como diferença fundamental uma atuação mais livre das crianças sem tanto direcionamento das professoras.

Para compreender ambos os momentos de contato com a literatura é preciso saber mais sobre a rotina vivenciada pelas crianças do 1º ano. A seguir são descritos e analisados os momentos em que ouviam histórias na sala de aula e na sala de leitura e também em que escolhiam livros para levar às suas casas.

3.1.1. A escuta de histórias lidas pelas professoras

A rotina diária do 1º ano tinha início no momento em que as crianças chegavam à escola e se encontravam no pátio. Enquanto aguardavam para subir à sala, brincavam de

pega-pega, corriam e conversavam. Com o toque do sinal, formavam uma fila, como outras turmas, para aguardar suas professoras. Assim que chegava, a professora conduzia a fila de crianças para a sala de aula. Sentavam-se nos lugares já definidos, em duplas, trocadas esporadicamente pela professora quando faltava uma criança. Colocavam suas mochilas ao lado das mesas ou penduradas nas cadeiras e, enquanto aguardavam a professora iniciar as primeiras orientações do dia, conversavam, mostravam materiais, brinquedos ou outros objetos de seus estojos e mochilas, apontavam lápis, faziam comentários sobre os materiais ou algum acontecimento que tinha chamado atenção do grupo.

As leituras aconteciam logo após esses primeiros momentos e a chegada da maior parte do grupo à sala de aula. As sessões de leitura pela professora tinham uma duração que variava dependendo do que lia: de quinze a vinte e cinco ou trinta minutos. A sala de aula, na maior parte das vezes, estava organizada com as carteiras em três ou quatro colunas, com as mesas em duplas, viradas para a lousa, formando linhas que ocupavam praticamente todo o espaço da sala, com a mesa da professora à frente. Havia um balcão abaixo da janela em que eram guardados materiais didáticos, jogos, papéis etc. Acima deste balcão, havia uma caixa com gibis e histórias em quadrinhos.

Em alguns dias, foi possível observar que os nomes das crianças da classe (escritos em um pedaço de cartolina em forma de prisma) ficavam dispostos no balcão para que pegassem os seus ou dos colegas. Havia um armário no fundo da sala no qual a professora guardava sua caixa com livros literários, cadernos das crianças, lápis etc.

Também no fundo da sala, havia um pequeno porta-livros, em forma de sapateira, com alguns livros dentro. As crianças pouco o utilizavam e em todo o tempo que convivi com o grupo não observei uma única vez em que aqueles livros tenham sido manuseados pelos alunos do 1º ano. Algumas crianças chegaram a se referir ao porta-livros numa das conversas que tivemos, como pode ser observado no trecho abaixo do registro em meu diário de campo:

Após a leitura, professora segue com a rotina do grupo: ela mesma marca o dia de hoje no calendário da classe.

Welinton²⁸ e Laura puxam conversa comigo enquanto procuramos por gibis deixados embaixo das mesas pela outra turma a pedido da professora. Procuo estabelecer com elas

²⁸ Os nomes das crianças e professoras utilizados foram escolhas pessoais. Este foi um dos primeiros indicativos de que se interessavam por aspectos literários e até brincavam com eles: de vinte e quatro crianças, seis escolheram nomes que se relacionam a personagens de contos, histórias em quadrinhos ou desenhos animados.

uma relação mais horizontal. Contam que pegam “aqueles livros” (indicando os livros da sapateira – aqueles que ficam na parede e que não conseguem visualizar, por estarem mas altos do que seus olhos).

Welinton fala:

- *Eu tenho um livro do Tarzan que tem um CD.*

Pergunto:

- *E vocês leem aqui ou levam para casa?*

Laura:

- *só a Karina leva* (referindo-se à colega que é deficiente visual).

Paula mexia num livro de leitura e professora pergunta:

- *É hora de mexer nisso?*

Crianças conversam bastante entre si e ficam trocando lápis, apontando...

(Diário de campo, 10/05/2010).

Ao longo dos meses em que acompanhei o grupo do 1º ano, as situações de leitura pela professora de sala variaram, tanto nos gêneros literários escolhidos, como contos modernos, contos clássicos, poemas, lendas, mitos etc, quanto na maneira como as realizou. Iniciava apresentando a leitura que faria ou retomando alguma outra leitura já realizada anteriormente ou o que já havia se passado na história, caso se tratasse de uma leitura em capítulos ou por partes. Lia pausadamente, intercalando momentos em que mostrava, diante da sala, as ilustrações que acompanhavam as passagens da história e em que fazia perguntas, dava suas opiniões e ouvia o que as crianças tinham a dizer, comentava para todos ouvirem o que alguns tinham dito.

As crianças ouviam, sentadas em suas carteiras, tecendo comentários, ora com a própria professora e com toda a classe, ora apenas com o colega sentado ao lado, respondendo as questões feitas pela professora ou levantando outras. Houve várias situações em que a professora lia e as crianças conversaram, aparentemente, sobre outros assuntos, faziam desenhos ou manuseavam seus cadernos de lição de casa, ou livros didáticos. Estar em duplas para realizar todas as atividades da rotina, muitas vezes, parecia significar uma brecha para a parceria e a cumplicidade entre as crianças. Seus laços de amizade se reforçavam nessas ocasiões, como se vê no registro que se segue:

Paula e Amanda olham um livrinho (que elas mesmas fizeram e deixam embaixo da mesa, olhando de vez em quando para a professora não ver). Depois de um tempo, a professora Maria vê e pede para guardarem. Paula olha para mim e faz uma expressão de lamento, dizendo “*ihhhhh, que pena!*”.

(Diário de campo, 05/05/2010).

Houve muitos momentos dessas situações de leitura observadas em que a professora costumava andar pela sala, mostrando as figuras às crianças, que solicitavam ver um ou outro detalhe. O livro era passado pela própria professora, que se deslocava entre as carteiras, conforme as crianças solicitavam vê-lo com mais proximidade.

Ao longo do tempo em que acompanhei o grupo, houve uma única situação de leitura realizada em roda, com as crianças sentadas no chão. A professora manteve-se em pé e conforme lia, o livro era passado de mão em mão para que as crianças, além de observar, pudessem tocar as ilustrações em alto relevo ou em tecidos que imitavam os pelos dos animais, que eram personagens da história “O lobo e os sete cabritinhos”. As crianças participaram dessa leitura, fazendo comentários com os colegas, com a professora e comigo, como é possível ver abaixo na transcrição da filmagem realizada:

Professora Maria – *O lobo e os sete cabritinhos. Quem escreveu essa história foi Eduardo Brandão, da Companhia das Letrinhas. Então, esse livro tem a capa dura e alguns desenhos, algum pedacinho você pode sentir. Então, olha: aqui, o cabritinho, eu posso sentir o quê? O pelo do cabritinho. Como é o pelo do cabritinho? O que vocês acham?*

Rei – *Bem fofo.*

Professora Maria – *Fofo, macio. Então, a professora vai passar e vocês vão passar a mão no pelo do cabritinho. Parece com o pelo do cachorro dela, a Karina falou. Enzo, olha aí o pelo do cabritinho. Você quer sentir, passar a mãozinha? É macio o pelo do cabritinho?* [Enzo acena positivamente com a cabeça]

Clara – *É que nem o pelo do meu cachorro.*

Professora Maria – *Também é que nem do seu cachorrinho?*

Ana Paula – *Ah, que fofo.*

Professora Maria – *Fofo, né, Ana?* [Ana acena positivamente com a cabeça]

Ana Paula – *E a Debora?*

Professora Maria – *A Debora também vai passar a mão no pelo do cabritinho.*

Debora – *Ai, que macio. Uma delícia.*

Professora Maria – *Gostoso, né?*

Cinderela – *É macio.*

Professora Maria – *Então, olha, O Lobo e os Sete Cabritinhos: “-Era uma vez uma mãe cabra que morava em uma casinha de madeira com seus sete cabritinhos: ‘-Vou à cidade fazer compras para o almoço. Não abram a porta para ninguém. E, atenção: muito cuidado com o lobo. Vocês vão reconhecê-lo pela voz grossa e pelas patas cinzentas.’” Aqui, nesta página, nós temos, de novo, o pelo macio do cabritinho. E, olha, também tem a barbichinha dele. Dá para sentir os dois. A barbichinha dele. Achou? Isso.*

Karina – *Nossa, mas eles vão abrir, sim, a porta.*

Clara – *Não, ele vai abrir sozinho.*

Ana Paula – *Essa é a mãe?*

Professora Maria – *Isso. A mãe está indo na cidade.* [crianças comentam entre si] (Transcrição de leitura 3, Cena 1, 20/07/2010).

Como o livro passava entre as crianças, elas ficavam numa grande expectativa sobre o que aconteceria na história. Entre elas, várias já conheciam outras versões, de modo que os comentários iam se acrescentando aos episódios da narrativa, como o que está ilustrado

acima. Eram momentos em que discutiam passagens da história, como se a porta seria ou não aberta pelos cabritinhos apesar da recomendação da mãe cabra. Neste caso, por meio dos recursos de alto relevo e texturas diversas (tecidos, papéis, pedaços de lã e pelúcia), além de sentir a maciez dos pelos e discutir sobre quantos cabritinhos havia na barriga do lobo após entrar na casa e comer quase todos eles, as crianças também trocavam ideias sobre as ilustrações.

Uma situação diferente da descrita anteriormente foram as leituras, em dias subsequentes, de mitos e lendas do folclore brasileiro. Antecedendo a leitura, a professora conversava com as crianças sobre esses mitos e todos falavam a respeito do que sabiam sobre as lendas, como Saci-pererê, Mula sem cabeça, Lobisomem, entre outras. Isso criava uma expectativa, entre as crianças, sobre a lenda que seria lida no dia seguinte. Também conversavam sobre o livro e suas ilustrações, a maneira como foram feitas pelo autor. Mas entre os pares e na conversa entre as duplas que sentavam juntas, as crianças iam além e falavam também sobre suas experiências e conhecimentos gerais sobre lendas, seus medos e aflições, como pode ser observado no trecho abaixo do diário de campo:

Welinton e Laura falam sobre a “lenda do Lobisomem”.

- *Não existe lá em Pernambuco?*

Depois de um tempo, Laura volta a me perguntar sobre a lenda:

- *Você tem medo de lenda?*

- *Tenho medo de algumas... Digo eu.*

- *Quando tem o lobo eu fico com medo (e aperta os bracinhos um contra o outro).*

Falam das lendas urbanas: contam que fecham os olhos nas partes que dão mais medo e pergunto:

- *Onde vocês vêm e ouvem essas lendas?*

- *É no 4 (referindo-se ao canal que transmite o programa n TV aberta – SBT).*

- *É no Gugu, domingo, às 11 horas.*

- *Você estuda? Laura me pergunta.*

- *Sim (ela faz gestos/ expressão de espanto.)*

Welinton me pergunta:

- *Você já assistiu as lendas no domingo?*

- *Ainda, não, mas vou assistir. Conheço só as lendas de ler e ouvir alguém contando e ele diz:*

- *É dos tataravôs, né? Meu pai disse que nos tempos do tataravô dele já existia essas lendas do lobisomem, da loira do banheiro...*

(Diário de campo, 10/05/2010).

Foi possível observar também duas situações em que as crianças realizaram a leitura compartilhada de poemas que recitariam alguns dias depois para outras turmas. Isso se configurou como uma sequência de atividades em que (1) liam na sala, coletivamente, (2)

levavam o poema para ler em casa, (3) tornavam a ler coletivamente na sala, (4) faziam ilustrações em seus cadernos relacionadas ao poema etc. Segundo a professora, essa sequência ocorreu com diversos poemas ao longo do tempo.

No momento da leitura coletiva, ela iniciava a recitação e as crianças davam continuidade, falando em voz alta os versos e rimas, que acompanhavam por meio de uma cópia do poema colada em seus cadernos. Pelo que observei, também esta leitura ocorreu com as crianças sentadas em duplas, assim como outras situações da rotina e a escolha de livros.

Também faziam parte da rotina do 1º ano as situações em que ouviam a leitura pela professora da sala de leitura, que ocorriam semanal ou quinzenalmente, dependendo da rotina de trabalho desta outra professora. O horário da aula de leitura acontecia logo após o recreio e nesse espaço ficava presente apenas a professora da sala de leitura para coordenar as atividades. Nesta ocasião, assim como em algumas outras aulas em que havia professores especialistas, como Educação Física e Artes, as crianças não estavam acompanhadas da professora de sala. Diferentemente das aulas de informática, que eram coordenadas pela professora desse espaço em parceria com a professora de sala.

Na sala de leitura há estantes com livros que circundam a sala, algumas mesas redondas com cadeiras para leituras e pesquisas em pequenos grupos, dois armários, sendo um com TV, vídeo e aparelho de som e outro com materiais da professora. Há também uma mesa em que a professora se sentava para anotar, em fichas, os livros retirados pelas crianças. Nessas situações da rotina pude observar uma variedade de arranjos do espaço para a leitura pela professora: em forma de U, sentadas em cadeiras ou sentadas no chão, diante da lousa, para acompanhar a leitura coletiva de um poema.

A ida à sala de leitura era bastante comemorada pelas crianças e também motivo de frustração quando não ocorria. Por ser um momento esperado e prazeroso para as crianças, a professora da sala chegava a usá-lo para tentar impedir que a conversa entre as crianças continuasse no momento de uma outra atividade da rotina, como pode ser observado abaixo:

Estavam escrevendo as adivinhas. Welinton diz que já sabe escrever a data sozinho, sem olhar. Professora Maria pede para esquecerem as fotos para conseguirem ler as adivinhas e pensar nas respostas. Fala para uma menina que conversava com sua dupla e ainda não tinha iniciado a atividade:

- Na hora da 'sala de leitura' você vai ter que ficar aqui porque a conversa tá muito grande!

Ela parou de conversar e começou a fazer a tarefa.

(Diário de campo, 05/05/2010).

Num outro dia, enquanto anotavam a rotina no caderno, descobriram que uma das atividades do dia seria *sala de leitura* e fizeram comentários sobre a professora que atua nesse espaço, como pode ser visto no trecho abaixo do diário de campo:

Crianças parecem estar mais agitadas hoje do que o normalmente observo. Há colegas de outra sala (porque a professora do outro 1º ano faltou) e também uma professora auxiliar.

Algumas meninas, no intervalo e na espera entre uma atividade e outra (já tinham acabado de anotar a rotina do dia no caderno) brincam com seus estojos como se fossem celulares.

Imitam a conversa entre duas pessoas. E uma delas comenta:

- Oba! 'Sala de leitura' é a melhor professora!

(Diário de campo, 02/06/2010).

Foi possível observar que as crianças ficavam agitadas e falantes durante a leitura realizada pela professora da sala de leitura. Demonstravam expectativas, por meio de seus comentários, em relação ao que aconteceria nesse momento da rotina. Ao entrar na sala de leitura, observavam-na com atenção e faziam muitas perguntas à professora, como pode ser conferido no trecho abaixo do diário de campo:

Chegaram agitadas após o recreio e se sentaram em forma de meia lua. Como as próprias crianças pegavam as cadeiras das mesinhas espalhadas pela sala e escolhiam onde colocá-las, isso foi motivo para um rebuliço antes da leitura começar. Um certo empurra-empurra até se ajeitarem.

Com ela à frente perguntam se vão continuar a história da semana passada. Uma criança lembra que terminaram de ler. Perguntam se hoje vai ter musiquinha e a professora diz que não e pede para se sentarem. Vai resolvendo os conflitos sobre os lugares, cadeiras em cima umas das outras...

Propõe que lembrem dos contos de fadas que já ouviram neste ano e falam:

- *A Bela adormecida.*

- *Rumpelstiltsken.*

- *A bela e a feia...* e todos riem depois que uma criança fala.

- *Cachinhos dourados.*

- *João e o pé de feijão.*

- *Lembra que usamos os fantoches? Uma criança diz.*

- *O do coelho;*

- *Daquele ano.*

- *Vocês esqueceram, mas já viram.*

- *O livro que vamos ler hoje se chama "O carteiro chegou"*

- *Eu sei quem é, uma criança diz.*

Professora antecipa um pouco a história, dizendo que ele vai usar algumas dessas histórias que ouviram antes.

Ela repete o título e as crianças falam junto, como num coro:

- *O carteiro chegoooooou.*

(Diário de campo, 05/05/2010).

Havia participação das crianças desde a entrada na sala para ajudar na organização do espaço em que se sentavam, até para falar, tecer comentários sobre as histórias e relembrar das que já tinham ouvido desde o início do ano. A professora desse espaço costumava realizar a leitura diante das crianças, ora sentada, ora em pé. Mostrava as ilustrações enquanto lia e combinava que mostraria o livro e o passaria entre as crianças depois de ler, desde que tomassem cuidado com o manuseio.

Também foi possível observar uma situação em que propôs a leitura compartilhada de um poema que já estava afixado na lousa quando chegaram e, logo em seguida, as crianças deveriam criar rimas para ele que se relacionassem, tanto ao som, quanto ao conteúdo do poema que tratava de animais.

Por meio de todos os instrumentos de coleta dos dados foi possível identificar recursos que, juntas, as crianças utilizam para entrar no universo literário, participar das situações de leitura. É provável que não sejam apenas estes os recursos que crianças podem construir juntas para interagir com o universo literário. Também é preciso ressaltar que não será possível analisar todos os dados coletados porque, como já explanado anteriormente, o recorte dos dados foi uma necessidade e aqui será feita uma análise finita, que busca coerência com o embasamento teórico da Sociologia da Infância e das referências sobre literatura infantil.

Esses recursos de acesso aos textos literários foram observados, ora na interação entre os pequenos grupos, ora na produção coletiva no âmbito do cotidiano do 1º ano. São eles: (1) relação com a vida cotidiana, (2) comparação com a realidade, considerando elementos internos da narrativa, (3) as ilustrações como aspectos literários e (4) as brincadeiras com a linguagem.

3.1.1.1. A entrada no texto pela relação com a vida cotidiana

Um recurso bastante utilizado pelas crianças consistia na relação direta entre o que estava sendo tratado na história lida pela professora com fatos e passagens de suas experiências de vida. Foi possível observar que faziam comentários com a professora ou com os colegas mais próximos sobre os personagens ou sobre uma lembrança suscitada por um episódio do que tinham acabado de ouvir. Isso ocorria quando a professora apresentava

a história que seria lida, quando um novo fato ou elemento aparecia na narrativa, como um personagem, o título da história, um acontecimento ou o nome do autor ou do ilustrador.

Esse recurso também ocorria quando uma criança fazia um comentário a partir de sua experiência e outra já emendava, contando algo que se relacionasse ao comentário da primeira, como um encadeamento de experiências e ideias que tanto poderiam ser reais, quanto imaginárias. Contudo, pareciam atender à função de reafirmar sua participação no grupo e a continuidade da conversa, como é possível observar no trecho abaixo:

Professora Maria – *É? Muito bem. Guilherme... É a Ruth Rocha. Nós já fizemos Leitura de outras histórias da Ruth Rocha. E quem fez as ilustrações, os desenhos do livro, Eliardo França.*

Goku – *Eliardo?*

Professora Maria – *Isso, Eliardo. É um nome diferente, não é?*

Goku – *Meu tio chama Eliardo.*

Professora Maria – *Eliardo também? Que coincidência.*

(Transcrição de leitura 2, Cena 1, 30/06/2010).

A relação direta entre um fato de sua experiência e o que se compartilha por meio da história lida pela professora pode também ser observado no trecho que se segue:

Professora Maria (lendo): *“Esse menino será um lobisomem. Sempre pálido e muito magro, de nariz arrebitado e orelhas compridas, o menino cresce como uma criança qualquer. Porém, logo que completa 13 anos, começa a viver sua triste sorte. Na primeira noite de terça ou sexta-feira, depois do seu aniversário, enquanto todos dormem, ele sai de casa.”*
[gravação interrompida] *O que é encruzilhada?*

Ângela – *Mas eu não sei o que é encruzilhada. Eu estou achando que é um cemitério onde fica enterrados os lobisomens, alguma coisa assim.*

Professora Maria – *Então, vamos ver o que é uma encruzilhada? Alguém sabe o que é uma encruzilhada? Sabe, Ana, o que é uma encruzilhada? Sabe Ana? O que é uma encruzilhada?*

Fabírcia – *Lá tem um monte de lobisomens que fazem só assustar...*

Professora Maria – *Não. Olha, nós temos ruas, não temos? Então, eu posso ter uma rua na horizontal, posso ter uma outra... Mas ela forma uma cruz. Então, olha, vamos voltar na... Ele vai até a encruzilhada, sozinho. Para fazer o quê, será, pessoal?*

Ângela – *Não sei, eu acho que ele vai se encontrar com outros lobisomens.*

Professora Maria – *Olha lá, a Ângela acha que vai ter um encontro de lobisomens nessa encruzilhada.*

Fabírcia – *Eu acho que é lá que o menino vai virar lobisomem.*

Professora Maria – *Então, a Fabírcia acha que é lá que o menino vai virar lobisomem. Ana, e você?*

Ana Paula – *Ele vai chamar todo o grupo dele.*

Professora Maria – *Ele vai chamar todo o grupo dele, é isso? Fala, Ângela.*

Ângela – *Professora, eu acho que ele vira lobisomem e então, ele vai chamar os amigos dele para sair da Terra, para juntar o grupo.*

Professora Maria – *Vamos ver. Fala, Karina.*

Karina – *Eu acho que ele vai buscar os amigos dele para eles ficarem brincando na encruzilhada.*

(Transcrição de leitura 6, Cena 1, 04/08/2010)

Na cena acima, entremeados à leitura pela professora, foram feitos vários comentários que remontam às experiências de vida das crianças, como o maior ou menor conhecimento que têm sobre lobisomens; o que sabem sobre o significado da palavra *encruzilhada* ou sobre o fato de um menino se juntar com outros para brincar na encruzilhada, virar lobisomem, se encontrar com outros iguais a ele etc. Todas estas últimas, parecem ser experiências mais coerentes ao universo infantil de quem *brinca junto e faz coisas com colegas*, do que com o universo de uma lenda do folclore, como a do Lobisomem. E, no entanto, todas foram falas de crianças a partir de uma única leitura feita pela professora.

Ao longo da participação das crianças na discussão sobre o que aconteceria ao personagem, há uma continuidade a partir do que uma criança falou. Parece possível afirmar que, durante a participação nessas leituras da professora, as crianças expõem suas experiências de vida em função de uma participação coletiva, que dá continuidade ao que os colegas já disseram, o que, para elas, parece ter um sentido maior do que a coerência entre os elementos da narrativa em si, como a forma, o conteúdo, estrutura, os episódios.

Também foi possível observar que, quando participavam das entrevistas assistindo cenas delas mesmas ouvindo as histórias, a apropriação do conteúdo ou do assunto em questão pelas crianças, com a continuidade da fala de uma ou outra criança, também ocorria, numa sucessão de fatos que, para o grupo, se tornavam coerentes e ocorriam de acordo com os acontecimentos da história. Parece ser possível afirmar que o compromisso estava dado pela coerência gerada entre o comentário de uma criança e o que interessava ao grupo e não necessariamente à veracidade dos fatos.

Segundo Corsaro (1997), a literatura infantil é um dos aspectos simbólicos que compõe a cultura de pares das crianças. Nessa linha, parece possível afirmar, pelos trechos descritos acima, que a convivência entre crianças parece ser tecida e permeada pelos aspectos simbólicos da literatura infantil, como se personagens, aventuras vividas por eles, alegrias, desafios das histórias e narrativas que chegam às crianças, ao serem apropriados por elas, passassem a aproximá-las e fizessem com que pertencessem ao grupo, por terem algo semelhante ao que se passa na narrativa para contar sobre suas vidas.

As crianças, as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas podem se relacionar ao que Cândido (1988) aborda quanto à definição da obra literária, quanto aos três aspectos principais, como conhecimentos de mundo, do tema, do conteúdo em si da obra; as emoções suscitadas e os significados sugeridos pela forma. Todos esses aspectos apareceram na fala das crianças diante dos textos literários com os quais estiveram em contato.

Também parece possível relacionar essa ação das crianças na convivência coletiva ao que Corsaro (1997) denomina como *a influência emocional das famílias na experiência coletiva* e de *laços de amizade* entre as crianças. O que o autor afirma se assemelha ao que foi observado nas relações entre as crianças, porque era bastante comum que trouxessem, a partir do aspecto simbólico da literatura, as experiências do núcleo familiar em função da relação de amizade com os colegas de sala. Nesse sentido, os laços de amizade parecem se fortalecer, tendo por mediação experiências coletivas anteriores em família, mas são compartilhados entre as crianças, porque desenvolveram padrões e rotinas em comum, que fazem parte da experiência coletiva do grupo, como pode ser observado abaixo:

Debora - *Fala, Enzo, sobre a sua ideia.*

Enzo - *Eu já tinha um cachorro.*

Debora - *Ah, você teve um cachorro? Você ainda tem ou não tem mais?*

Enzo - *Eu tenho.*

Debora - *É? E ele é grande, pequeno? Como é que ele é?*

Enzo - *Meu cachorro é pequeno.*

Debora - *É? E ele é parecido com o Marley ou não? [Enzo acena positivamente com a cabeça] Ah, que legal, Enzo. Que joia. Quem mais quer falar para a gente continuar vendo o vídeo?*

Enzo - *Eu tenho o meu apito de cães.*

Debora - *É? Fala, Guilherme.*

Guilherme - *O meu cachorro fugiu.*

Debora - *É mesmo? E não voltou?*

Guilherme - *Meu pai deixou o portão aberto.*

Debora - *E aí ele fugiu. E ele saiu e não voltou ou voltou?*

Guilherme - *Não voltou.*

Debora - *Então, você está um pouco triste. [Guilherme acena positivamente com a cabeça] Fala, Cinderela.*

Cinderela - *Acho que ele vai ensinar o cachorro dele a fazer xixi na privada.*

Guilherme - *Professora, agora eu tenho um cachorro bebê que é rottweiler que ele fica mijando no jornal.*

Debora - *vamos ouvir a Ana Paula agora.*

Ana Paula - *Sabe no final? O Marley... que a mamãe não aguentava mais ele. A mamãe tinha feito brigadeiro, biscoito. Aí, o Marley foi comer. Aí, o Marley subiu na estante, eu falei assim: "-Professora, o Marley vai subir na pia e vai conseguir pegar o bebê... Aquela fazenda era boa, mas o Marley não era bom. Debora - Não era?*

Ana Paula - *Porque ele estragou o sofá.*

Debora - *É verdade.*

Rei – *Ele virou o abominável homem das neve (todos riem)*
 Debora – *Ele virou o quê?*
 Rei – *O abominável homem Marley.*
 Debora – *O homem Marley?*
 Welinton – *É assim: “-Que cachorro mal, Marley.”*
 Rei – *Por causa que ele virou o abominável Marley. [...] O cachorro da minha avó morreu.*
 Debora – *É, acontece. Os cachorros ficam velhinhos e morrem. É triste.*
 Rei – *Ele foi atropelado.*
 (Entrevista 1, Cena 1, 30/06/2010)

É possível afirmar também que, de acordo com Corsaro (1997), o que ocorria nesses momentos era um dos elementos que define a agência das crianças como coletiva, que é o elemento iteracional. Isto quer dizer que as atividades práticas das crianças, explicitadas por suas ações e pensamentos durante as situações de leitura e entrevistas, estavam baseadas em experiências passadas de cada uma delas e na repetição dessas ações em momentos diversos do cotidiano, aqui explicitados pela relação com a literatura. No momento em que a situação de leitura mobilizava um conhecimento comum ao grupo, o elemento iteracional passava a estar presente para dar sustentação a essa nova cultura de pares, ou seja, algo comum àquelas crianças, que teve origem em ações que ocorrem sempre, repetidamente. Assim, é possível afirmar que os sentidos simbólicos e práticos da experiência com a literatura dessas crianças, eram construídos em grupo a partir das situações que, por meio da rotina, ofereciam elementos para que as próprias crianças escolhessem o que se repetiria.

E o que pode ser observado é que a literatura passou a ser mais um elemento favorável à produção do grupo, ou seja, se tornou uma experiência coletiva e comum e passou a ser matéria prima da convivência entre o grupo e das construções que se repetem entre os pares. É o que Corsaro (1997) define como *a camaradagem emocional de fazerem coisas em conjunto* (p.4).

Nesse sentido, é possível afirmar que o contato com a literatura infantil favorece a construção de uma cultura de pares pelas crianças, observada por meio de seus aspectos simbólicos, que traz à tona, nas relações entre pares, as experiências coletivas e familiares anteriores e potencializa os laços de amizade entre as crianças, porque passa a ser um repertório comum e compartilhado pelos grupos quando *fazem coisas juntos*. Há camaradagem e conhecimento partilhado entre as crianças.

Foi possível observar também situações em que uma produção coletiva de grupos de crianças ficava em evidência, como se houvesse algum tipo de acordo implícito apenas

entre os pertencentes ao grupo, que parecem demonstrar o papel de agência das crianças quando atuam e vivem rotinas e experiências coletivas. Enquanto comentavam e relembavam passagens de suas vidas durante a leitura de histórias, as crianças não agiam apenas como atores sociais por exercerem uma postura ativa diante do que ouviam, mas parecia ocorrer uma atuação coletiva de agência das crianças porque também modificavam a situação de leitura de história, incluindo comentários, informações e ampliando o assunto sobre o qual estava sendo lido, por meio de suas experiências pessoais que se tornavam coletivas (JAMES, 2009).

Essa manifestação parece ser coerente com o que Corsaro (1997) defende quando considera que o coletivo que se sobrepõe ao individual: *a natureza relacional e coletiva da agência tende a suplantam o foco no actor individual (p. 3)*. Nesse sentido, o conceito de agência coletiva desenvolvido por Mayall (2002) sugere uma transformação social que está voltada para a produção cultural em torno da literatura infantil. Na medida em que as crianças atribuem sentidos pessoais aos textos literários, compartilhando-os com colegas e modificando as relações e seus papéis sociais no grupo, a estrutura social sofre também uma modificação.

O sentido dado às obras de literatura infantil por meio da agência coletiva das crianças passa a ser construído no coletivo, negociado entre as crianças. Outro conceito que contribui para a compreensão da transformação social gerada pela agência é o que Cândido (1972) sustenta como *arte que é social*. Este autor defende que a literatura não se restringe aos elementos presentes na obra, como conteúdo, forma e estrutura interna, mas que a obra é definida pelos fatores do meio e que produz um efeito prático no seu entorno, nas pessoas que a acessam, reforçando sentimentos ou modificando-os. Foi possível observar a ação das crianças diante das obras de arte de literatura infantil, como no trecho que se segue:

Leitura pela professora - Chapeuzinho vermelho (continuação do dia anterior)
 Professora retoma a parte da história em que pararam no dia anterior.
 Pinóquio relembra o que estava acontecendo. Maria fala que ela tinha dois caminhos a escolher:
 - *Que caminho acham que ela vai pegar?*
 Paula- *Era o Lobo. Será que eu to adivinhando?* (em sua fala desconfio que haja certo tom de expectativa).
 Clara come os dedos da mão. Keshaque cobre a boca com as mangas da blusa.
 A professora Maria pergunta:
 - *O que ele quer imitando a voz da Chapeuzinho?*
 Ana Paula- *Eu já vi um lobo na minha vida.*
 Maria - *Ao vivo, ou pela TV/filme?*

Ana Paula- *Pela TV e filme.*

Entreolham-se na parte e que o lobo pensa em comer a Chapeuzinho e a Vovó.

- *Vocês acham que elas vão cair na dele?*

- *Não!!!*

Bianca, enquanto isso, empilha as borrachas.

Moça da limpeza da escola entra para contar à professora que um dos alunos, Guilherme, passou mal antes de entrar na classe. A professora não se incomoda com a interrupção e retoma a parte em que lia “ervas venenosas...”

- *A vovó já era,* diz a professora.

- *Coitada!*

Paula - *Tá morta?*

Ana Paula - *Vamos terminar a história hoje?*

- *Sim,* a professora responde.

Clara sorri e se diverte com a parte do diálogo entre o Lobo e a Chapeuzinho:

- *Nossa, mas que orelhas grandes a senhora tem.*

E a professora prossegue com a leitura:

- *É pra te ouvir melhor...*

Todas as crianças vão repetindo junto com a leitura da professora essa parte que parece ser conhecida de memória pelo grupo:

- *É prá te comer melhor.*

Nesse momento, Enzo põe as duas mãos dentro da boca.

Quando o Lobo avança na Chapeuzinho, Paula diz:

- *Nossa Senhora! Ele nem mastigou!*

- *Ficou gorducho que nem uma baleia!*

- *Ele não vai atirar, se não vão morrer* – (referindo-se à parte em que o caçador encontra o Lobo já tendo engolido a Chapeuzinho e a Vovó).

- *A barriga vai mexer e eles vão ver.*

- *Vão cortar a barriga dele.*

Ficam muito espantados quando a professora lê que abriram a barriga do Lobo.

Olham as ilustrações e comentam:

- *Ué? Tem três caçadores?*

- *A cabeça dele é tão grande assim?*

- *Um corpinho tão pequeno...* (referindo-se à ilustração que tem um traço que se assemelha à caricatura).

Clara bate palmas empolgada.

Ao final da leitura, Maria retoma as diferenças entre as duas versões que leram: dos irmãos Grimm e essa, de Charles Perrault, mas apenas ela fala sobre as diferenças e as crianças ouvem. Fazem outros comentários. Ana Paula fala sobre a história lida na sala de leitura que tinha o carteiro.

Ana Paula- *“Nós pensava” que ele era ruim,* falando sobre o caçador.

- *Ele que serviu o refrigerante.*

- *Pode ser que ele fique bem.*

(Diário de campo, 11/05/2010).

Por mais que este fosse um conto da literatura infantil bem conhecido pelas crianças, com desfechos também conhecidos, alguns sentimentos e vivências partilhados pelo grupo nesse momento da leitura pela professora sofreram e causaram modificações. Parecia haver questões relativas ao papel social de cada uma das crianças neste grupo, explicitadas no trecho acima, por exemplo, quando compartilham experiências da vida com lobos, ainda que por terem assistido pela TV; quando se espantam com o fato do caçador

ter aberto a barriga do Lobo para retirar a Chapeuzinho e sua Avó; quando falam que se o caçador atirar, ele morrerá; quando comentam que o lobo deve ter ficado gorducho ao engolir as outras duas personagens, ou quando demonstram uma ansiedade por saber se a história será finalizada e se esse desfecho será conhecido brevemente.

O conto, como uma obra de arte em si, vai além do que está escrito em sua narrativa, como afirma Cândido (1972), porque provoca uma reação imediata de quem o ouve ou lê. Uma das funções da literatura para o ser humano é o da libertação e emancipação. E é possível observar a função humanizadora da literatura infantil como obra de arte (ZILBERMAN, 2003) quando as crianças reagem a ela e quando modificam sua visão de mundo, ou pelo que foi lido, ou mobilizado pelo comentário de um colega. E essa trama vai sendo tecida a partir de seus papéis sociais e modificada a cada nova leitura, a cada novo comentário. Ainda segundo Antônio Cândido, (1972) é por meio das relações humanas e da repercussão social que uma obra passa a existir. Além disso, Cândido (1975) defende que os aspectos da forma e da estrutura do texto são extremamente importantes porque permitem que o leitor estabeleça uma relação de comunicação, um elo entre o que concebe sobre o mundo, de onde seus pés pisam e a obra, dando-lhe um sentido literário, uma ligação que certamente faz nascer o espaço para a ficção.

É possível relacionar essa atribuição de um sentido único, embora coletivo, àquilo que Certeau (1980) denominou como a *modificação do objeto*. Assim, enquanto lê ou ouve a leitura no caso das crianças envolvidas nessa pesquisa, alguns sentidos são dados e construídos pelo leitor ao texto. Essa é, segundo este autor, a própria leitura, a produção do leitor, que pode levar à modificação do objeto, de acordo com aquele que o assimila e dele se apropria. O texto literário, por meio da materialidade das histórias lidas e do livro, pode se consagrar como uma experiência coletiva e compartilhada por todos, a partir de conhecimentos similares sobre a obra, o autor, o gênero, o livro, a linguagem e de experiência ao tema.

Como já explanado anteriormente, as crianças desenvolvem competências ao se relacionar umas com as outras e com os objetos culturais, construindo suas próprias culturas de pares e modificando esses objetos à sua maneira. Por meio dessa postura ativa diante dos textos literários, parece ser possível afirmar, de acordo com Certeau (1980), que

as crianças atuam como leitores, ainda que nem todas tenham compreendido o funcionamento do sistema alfabético que representa a escrita.

Também foi possível observar que há uma percepção entre as crianças a respeito da diferenciação entre o gênero do sexo feminino e masculino. Foram observados momentos em que chegam a discutir, ou até se divertir, a partir da diferença que atribuem aos sexos. Em alguns momentos, parece ser possível afirmar que relacionam os papéis desempenhados por pessoas do sexo feminino ou masculino na sociedade, diante do que aparecia em algumas narrativas e textos literários, ou de uma conversa sobre lendas. Isso foi observado no excerto abaixo, enquanto ouviam a leitura da professora de um mito do folclore brasileiro chamado *Jurupari*²⁹. A leitura, como de costume, foi entremeada por interrupções, ora feitas pelos comentários da professora, ora pelo que as próprias crianças diziam a respeito do que se passava na história.

Professora Maria – *Vamos ver o que aconteceu? “-De suas cinzas nasceu, imediatamente, a palmeira paxiúba. Era uma árvore tão alta, tão alta, que chegava até as nuvens. Por ela, na mesma noite, Jurupari subiu ao céu. Lá, encontrou sol, que queria se casar. E claro que o sol não se casaria com qualquer uma. Teria que achar uma mulher perfeita. Então, Jurupari foi mandado de volta para procurar uma noiva para o sol e também, para mudar alguns costumes na Terra.”*

Ângela – *Professora, você não disse que uma barata tem que casar com a barata, o rato tem que casar com a rata? Então, eu acho que o sol tem que casar com o sol.*

Ana Paula – *Com a soa.*

Ângela – *Não é soa.*

Ana Paula – *É soa, não é sol.*

Ângela – *É sol.*

Ana Paula – *É soa.*

Ângela – *Sol.*

Professora Maria – *Vamos ver o que aconteceu? Se o Jurupari arrumou uma noiva para o sol? Você acha que ele vai conseguir arrumar uma noiva para o sol?*

Ângela – *Vai.*

Professora Maria – *Então, vamos ver: “-Quando chegou aqui, o mundo era governado pelas mulheres. A primeira coisa que Jurupari fez foi passar o governo para a mão dos homens. Para conseguir isso, criou festas das quais só os homens participavam e ensinou-lhes alguns segredos. Porém, nem todos os homens podiam conhecer esses segredos. Apenas os fortes, os corajosos, que sabiam suportar a dor. Os adolescentes também participaram das tais festas, mas só depois de passarem por várias provas de coragem e resistência. As festas de Jurupari atravessaram o tempo e acontecem até hoje, em algumas tribos da Amazônia. Nelas, os homens usam máscaras, dançam e tocam instrumentos de sopro. O principal deles é um longa trombeta feita de paxiúba, a palmeira sagrada que produz um som cavernoso e profundo, um som de arrear. As mulheres e os rapazes que ainda não passaram pelas provas, não podem ouvir esses sons nem ver as máscaras, os*

²⁹ XAVIER, Marcelo. *Mitos – o folclore do mestre André*. 18ª Ed. São Paulo: Formato, 2007.

instrumentos musicais e os adereços usados pelos homens na dança de Jurupari. Enquanto isso, até hoje, Jurupari procura uma noiva para o sol, que continua solteiro.” Ele encontrou a noiva para o Sol?

Todos – Não.

Professora Maria – *Não. Está muito difícil encontrar uma noiva para o sol. E aqui nós temos uma imagem do Jurupari, mais ou menos de como ele seria.*

Ana Paula – *Nossa, o Jurupari é feio.*

Ângela – *Professora, eu estou achando que ele nunca vai achar uma noiva para o sol. Sabe por quê? Agora que eu me toquei,. Porque, como ele vai saber que o Sol é um menino? E como ele vai saber que um outro sol é menina?*

Professora Maria – *Pois é. Mas será que ele tem que procurar um outro sol?*

Ângela – *Não. Porque sol com sol não vai dar certo, porque...*

Professora Maria – *Será que vai pegar fogo de tão quente? É o Jurupari. É, aí, está, o vermelho aparece.*

Ângela – *Professora, e também só existe um sol no mundo. Não é, professora? Só que ele rodeia por todo o mundo.*

(Transcrição de leitura 7, Cena 1, 09/08/2010)

Ao ouvir a narrativa lida pela professora e considerando as diferenças de gênero, Ana Paula e Ângela travam uma discussão que traz, na atribuição do nome *sol*, como masculino e *soa*, como feminino, a relação entre homens e mulheres vivida na sociedade. Esse tipo de diálogo e discussão, Corsaro (2011) defende como algo próprio da cultura de pares. Também parece ser possível considerar que ambas tentam fazer com que o modelo social sirva também para o *sol*, personagem da história, além de parecer uma tentativa de compreensão do que se passa na história, por meio da atribuição de sentido pelo que conhecem sobre a vida em sociedade. Ana Paula arruma uma maneira diferente de denominar o que seria o feminino de *sol* e o nomeia de *soa*. Ângela, por sua vez, não aceita a tentativa da colega, mesmo defendendo que na natureza, machos e fêmeas devem se unir (*Professora, você não disse que uma barata tem que casar com a barata, o rato tem que casar com a rata? Então, eu acho que o sol tem que casar com o sol*). Embora haja uma concordância implícita entre o que Ângela defendeu e o que Ana Paula criou com a designação feminina para o nome *sol*, a discussão entre as meninas persistiu.

Foi possível observar nesse momento que, embora usando argumentos e fazendo dessa conversa uma discussão, o que está posto como pano de fundo é o questionamento do modelo social com o qual comumente convivem. Parece que pretendem entender se teria validade também na ficção, trazida ao grupo pela figura de um mito do folclore. As relações entre os seres humanos e seus papéis sociais aparecem como uma reprodução do que ocorre na sociedade, mas a *reprodução interpretativa* das crianças (CORSARO, 1997, 2005, 2011) se dá por meio de algo muito próprio e genuíno à cultura de pares delas:

quando Ana Paula recria a forma feminina da palavra *sol*. Parece ser possível afirmar que o *elemento de contraste* (CORSARO, 2011) entre os gêneros estava presente no excerto acima enquanto as meninas discutiam sobre o nome que teria a esposa do sol ou quando questionaram se o sol pertence ao sexo feminino ou masculino (*Agora que eu me toquei... por que, como ele vai saber que o Sol um menino? E como ele vai saber que um outro sol menina?*). Em outro momento, Wellinton e Laura conversam sobre lendas e também se depararam com a diferenciação por meio do gênero, como pode ser observado no trecho abaixo do diário de campo:

Wellinton e Laura falam sobre a “lenda do Lobisomem”.
Wellinton me conta que quando viu a lenda da “bruxa do banheiro” fez xixi na cama. Laura ri e ele diz:
- *Menino é assim, não é?*
Tentando se justificar por ter feito xixi na cama. Apenas concordo.
Falam que o Lobisomem virou lobisomem, porque é o 7º filho depois de seis mulheres. Ficam falando muitas informações sobre as lendas, em especial, a do Lobisomem.
(Diário de campo, 10/05/2010).

Corsaro (2011) defende que tais discussões entre os pares são importantes, porque representam o conhecimento da cultura de pares sobre o que constitui as relações adequadas entre homens e mulheres para determinada sociedade. A relação direta que as crianças estabelecem entre a literatura infantil e suas vidas cotidianas parece ser, portanto, um recurso que se abre em várias possibilidades para adentrarem o universo literário, interagirem entre si, com as obras de literatura infantil e, principalmente, compreenderem mais sobre seus papéis sociais.

3.1.1.2. Comparação com a realidade, considerando elementos internos da narrativa

Um segundo recurso para entrada nos textos literários, observado na interação entre pares, foi a comparação entre a realidade e as narrativas, considerando alguns elementos internos que as compõem. Uma primeira relação direta com sua rotina já foi discutida no item anterior. Porém foi possível observar que há, entre as crianças e os sentidos que dão aos textos, uma relação mais profunda que esbarra na articulação interna entre conteúdo e a forma (CÂNDIDO, 2004) dos contos que têm acesso no ambiente escolar. Isto quer dizer

que ao falarem e comentarem sobre os contos que ouvem, as crianças discutem também sobre a ficção do ponto de vista da coerência interna que pode haver entre os textos, o que conhecem da realidade e a forma, esta última composta pela linguagem escrita ou gráfica das ilustrações.

Por vivenciarem cotidianamente as situações de leitura e já terem adquirido um repertório da regularidade comumente encontrada nos contos, as crianças antecipam que a fantasia e o improvável podem acontecer. Foi possível observar que as crianças começam a fazer um jogo com a ficção a partir do que conhecem dos contos e do que vivenciam em experiências cotidianas semelhantes àquelas que ocorrem nas histórias ouvidas (ZILBERMAN, 2003). Em alguns momentos, passam a duvidar e a questionar as peripécias e aventuras de personagens, como pode ser visto no trecho abaixo, em que foram registrados alguns comentários enquanto ouviam a leitura, pela professora de sala, do conto com frases repetidas *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*³⁰:

Professora - *Ontem ouvimos uma história sobre bruxa e hoje vamos ouvir mais uma: Bruxa, bruxa venha à minha festa!*

- *Ai que medo!*

- *Eu nem queria uma bruxa na minha festa...*

Professora - *Quem tá convidando?*

- *A menina.*

- *Tão bonita...*

- *Se a minha festa fosse de bruxa ou lenda e ia convidar.*

- *Será um gato preto?*

- *Não ele é pequeno e é laranja...*

- *Já sei, ele é um gato grandão todo laranja. Viu?*

- *É, mas ele pode arranhar a gente.*

- *A gente não pode também. Eu tinha um gato e às vezes ele assustava e punha as unhas pra fora.*

- *Eu tenho quatro gatos.*

- *Nooooossa!*

Professora - *Quem já tem? Referindo-se aos personagens convidados para a festa.*

- *Bruxa, Gato, Espantalho...*

- *Até vai convidar a Chapeuzinho Vermelho...*

- *Não vai, não.*

- *Vai sim.*

- *O espantalho, não sei se é bonito, não tem cérebro, é feito de palha.*

- *Sabia! Olha lá!*

- *Coruja mora dentro de uma árvore...*

- *ÔÔ, pro, como vai convidar a árvore?*

- *Quer ver o que ela vai falar?*

- *Um duende?*

- *Parece um anão.*

³⁰ DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Ilustrações: Pat Ludlow. Trad. Gilda Aquino. São Paulo: BRINQUEBOOK, 1995.

- *Eu assisti a Branca de neve e os sete anões.*
 - *Tem um monte de convidados.*
 - *Ele é feio.*
 - Professora - *Por que o duende convida o dragão?*
 - *Será porque ele cospe fogo?*
 - *Só se ele for pra acender a vela.*
 - Wellinton - *Tubarão!* (pensa um pouco e pergunta): *Mas como que vai convidar tubarão se ele tá no mar?*
 - Falam todos juntos, as frases repetitivas com a leitura pela professora.
 - *Olha o tubarão!*
 - *Essa história tá ficando com medo!*
 - *Olha, tem várias cobras, não tem só um...*
 - *Mas essa cobra é muito prata!*
 - *UUUUUUUUU Fantaaaaasma!*
 - *Ai que feio esse unicórnio!*
 - *Ele é bonito.*
 - *É, olha só o olho.*
 - *Sabia que era um macaco!*
 - *Sabe que às vezes, quando falam “babuíno” colocam o nome de “macaco de cara vermelha”?*
 - *Nossa, veio o pé grande e depois o lobo...*
 - *Ele pediu pra convidar a Chapeuzinho porque ele tá com fome!*
 - *É que ele tá disfarçado...*
 - *Falta muito?*
 - *Olha que bonita a Chapeuzinho.*
 - *Se o lobo comer todas as pessoas, a gente não vai aguentar, não!*
 - *E fim?*
 - *Eu sou a chapeuzinho!*
 - *Eu sou o lobo!*
- (Diário de campo, 09/06/2010).

Embora sutil, parece haver uma diferença da entrada que fazem no texto por uma relação direta com seu cotidiano, discutida no item anterior, e a entrada no texto por meio dos aspectos literários. Nesse momento, as crianças parecem questionar se seria possível fazer uma *festa de lenda ou de bruxa* para ter convidados esquisitos, como convidar uma árvore ou um tubarão. É possível considerar que fazem uma busca de sentido na realidade para entender o que está por trás da narrativa e encaixar o que viram e ouviram da leitura pela professora numa realidade de mundo, que, por sua vez, revela os valores e as normas da sociedade em que vivem.

Contudo, é possível perceber diferenças na maneira como algumas crianças se relacionavam com o elemento mágico e com a fantasia que o conto traz, porque algumas se deixavam levar e entravam no jogo ficcional da narrativa permitindo que as regras sociais, de certa forma, fossem violadas (*Se a minha festa fosse de bruxa ou lenda e ia convidar; É, mas ele pode arranhar a gente; Ele pediu pra convidar a Chapeuzinho porque ele tá com fome! É que ele tá disfarçado...; Se o lobo comer todas as pessoas, a gente não vai*

aguentar, não! Eu sou a chapeuzinho, Eu sou o lobo). Já outras buscavam explicações mais ligadas à lógica aceita socialmente ou à realidade (- *Ô Ô, pro, como vai convidar a árvore?; Será porque ele cospe fogo? Só se ele for pra acender a vela; Mas como que vai convidar tubarão se ele tá no mar? Sabe que às vezes, quando falam “babuíno” colocam o nome de “macaco de cara vermelha”?*).

É possível considerar que o que está em jogo em situações como a observada acima se relaciona ao que alguns autores (CÂNDIDO, 1972, ZILBERMAN, 2003, ARISTÓTELES, 1981) consideram a partir do conceito de *verossimilhança*. Ao negociar os sentidos que o texto literário causa, as crianças tentam entender a coerência interna da própria obra, ora jogando com o fantástico de que o Lobo poderia acabar com a festa e comer todos os outros personagens, por exemplo, ora buscando elementos da realidade, expondo explicações sobre o nome científico do macaco. O que poderia ser destacado como coerência interna nessa obra se dá pela relação imbricada entre a ilustração e o texto que, juntos, causam todos esses efeitos de recepção da obra literária pelas crianças.

Nos comentários feitos por algumas delas, no entanto, parece haver uma marca do discurso adulto, ou uma tentativa de explicação convincente do ponto de vista *correto* para algo que pretende ser literário e artístico que, por si, prescinde de uma explicação lógica. Como já citado anteriormente, Zilberman (2003) critica a visão assimétrica, centrada no adulto, em que a pedagogia coloca a literatura infantil, na busca de modelos perfeitos de comportamento ou na tentativa de transmitir ensinamentos corretos da visão do adulto, que é quem produz a literatura para a criança que a recebe. Corsaro (2011) reconhece que estudos a respeito dos sentidos que as crianças dão à literatura, geralmente abordam comunidades interpretativas de adultos e defende que é preciso incluir as crianças nas análises sobre literatura infantil para compreender “como as crianças são expostas e como se apropriam da cultura simbólica por meio da literatura” (CORSARO, 2011, p. 138).

Foram observadas passagens em que as crianças se deixam levar como receptoras de literatura e permitem que a relação com a realidade trazida pelo conteúdo da narrativa não atrapalhe a fruição literária. Nos dois próximos excertos, está transcrita uma situação em que as crianças ouvem a leitura do Mito do Jurupari. Ao contrário de outros mais conhecidos, como Mula sem cabeça, ou Lobisomem, este causou certo impacto e expectativa, quando anunciado pela professora:

Professora Maria – *Quem vocês acham que é o Jurupari? Um índio. A Ana acha que, pelo nome que ele tem, ele era um índio. E você, Clara?*

Clara – *Um peixe.*

Professora Maria – *A Clara acha que era um peixe.*

Ângela – *Eu acho que é um menino pobre, e a mãe dele botou esse nome porque ela gosta.*

Professora Maria – *Certo. Então, a Ângela acha que era um menino que não tem muito dinheiro, e que a mãe escolheu esse nome, simplesmente porque ela gosta. Então, nós temos três tentativas aí. Vamos ver o que é? Por enquanto, a gente pode fechar o caderninho. “O Jurupari. A história de Jurupari veio do Norte do Brasil, das tribos de índios que vivem na floresta amazônica. Segundo contam, Jurupari era um menino diferente dos outros. Para você ter uma ideia, de seu corpo saíam fachos de luz, estrondos de trovão e, com os dedos, ele podia produzir vários tipos de sons. Era realmente extraordinário.”*

(Transcrição de leitura 7, Cena 2, 09/08/2010)

Como já explanado anteriormente, o primeiro impulso das crianças parece ser de relacionar o que ouvem à sua realidade próxima e imediata. Mas conforme entram na história vão percebendo o ambiente, o contexto em que se dá. Neste caso, um mito do folclore, que sugere que os personagens podem ter poderes e transformar a narrativa por completo:

Professora Maria - *Ele era igual aos outros meninos índios?*

Ângela – *Não.*

Professora Maria – *Não. Por que não? O que acontecia de diferente?*

Ângela – *Eu acho que ele é um menino que não conseguia muita coisa. Tipo assim, eles conseguiam pegar bicho, tipo, leoa, alguma coisa assim, leão. E ele tentava sempre atrapalhar. Ele não conseguia e atrapalhava.*

Professora Maria – *E o que você acha que é isso que sai do corpo dele, esses fachos de luz, isso, que o dedo dele fazia sons? O que será que pode ser isso?*

Ana Paula – *Será que ele tem poder?*

Professora Maria – *Será que ele tem poderes? Não sei. Vamos ver?*

Professora Maria – *“Tudo começou quando Jurupari, para afirmar o seu poder, obrigou toda a tribo a ficar em jejum. Ninguém podia comer nada durante um certo tempo. Algumas crianças, não suportando a fome, desobedeceram as ordens e comeram.” O que será que ele vai fazer com essas crianças que comeram?*

Ângela – *Não sei.*

Professora Maria – *Ele tinha dado uma ordem. Todo mundo tinha que ficar sem comer, e as crianças desobedeceram a ordem.*

Ângela – *Ah, eu acho que ele falou para não comer, sabe por quê? Porque talvez, aí, ele pode comprar umas coisas e fazer um banquete muito bom. Mas vai valer a pena.*

Professora Maria – *Mas e agora, com essas que já desobedeceram e comeram, o que ele vai fazer?*

Ângela – *Eu acho que se ele conseguir mais comida, ele não vai dar.*

Professora Maria – *Ana, e você?*

Ana Paula - *Eu acho que as crianças estavam com fome, ele tinha que dar.*

Professora Maria – *Então, vamos ver aí. “E veja só, elas foram punidas com a morte, por Jurupari.” E agora? O Jurupari matou as crianças que tinham comido.*

Ângela – *Mas elas só queriam comer, elas já estavam com fome.*

Professora Maria – *Mas desobedeceram uma ordem.*

Ângela – *Mas se a minha mãe falar assim: “Não come.” E se eu comer? Eu estava com fome, ela não vai me matar.*

Professora Maria – *A sua mãe não, mas o Jurupari aqui não admitiu. Vamos ver... “Revoltados, os pais das crianças jogaram Jurupari numa fogueira.” Olha lá, os pais das crianças que ele matou pegaram Jurupari e jogaram na fogueira. O que será que aconteceu com ele?*

Ângela – *Ele está vivo ainda, porque eu acho que ele tem poderes e ainda fica vivo.*

Fabírcia – *Ele não morre. Ele só tem que matar. Se as pessoas ficam perto dele ele pode matar.*

Professora Maria – *E você, Ana?*

Ana Paula – *Será que ele vai ficar queimado?*

(Transcrição de leitura 7, Cena 3, 09/08/2010)

Por fim, as meninas que participaram desse diálogo parecem ter entrado na narrativa e buscam a coerência interna da obra quando passam a aceitar que o personagem principal tinha poderes e, por isso, podiam esperar algo a mais, como o fato de continuar vivo, apesar de ter sido jogado numa fogueira. Parece ser possível afirmar também que, por meio do elemento fantástico e mágico, se convenceram de que há essa possibilidade por se tratar de ficção: naquele contexto de mito, desobedecer uma ordem poderia levar à morte, ainda que num outro contexto, das relações estabelecidas entre pais e filhos, isso tenha outras implicações. Parece ser possível afirmar que as crianças acabaram por vivenciar a verossimilhança nas relações internas de coerência da obra literária quando o mundo representado está afinado com as enunciações do narrador, quando há coerência no desdobramento da ação e quando ela decorre de uma necessidade interna (ZILBERMAN, 2003). A literatura infantil, quando não faz de seu objeto uma visão de que o certo deve ser seguido a partir da lógica adulta, parece respeitar a lógica e a inteligência do universo infantil e se consagra como obra artística e literária.

A leitura literária levada para sala de aula pode ser considerada uma rotina cultural e simbólica que parte do adulto – no caso da sala de aula, o professor – e chega às crianças, que a transformam em algo próprio, a ser processado entre os pares. Pelo que foi visto até aqui, parece haver também, por meio da leitura literária, uma apropriação criativa do mundo adulto, em que as crianças jogam com os papéis sociais a que estão colocados e sobre os quais refletem e atuam (CORSARO, 1997, 2011).

Ao ser incluída na rotina da sala de aula e da vida das crianças como algo valorizado, contudo, a leitura se limitou, na maior parte das vezes, a ocorrer pela iniciativa da professora da sala, a quem, nesse contexto, cabe a maior parte das decisões de propostas e direcionamento do que se passa com as crianças no ambiente escolar. Isso tem consonância com o que Corsaro (2011) trata a respeito da subordinação das rotinas

culturais aos adultos com quem as crianças convivem. Ele afirma que “Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas de culturas com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender” (CORSARO, 2011, p. 128).

Além das ações coletivas que dão base à reprodução interpretativa que as crianças fazem da cultura adulta ao recriar as culturas infantis, parece ser possível considerar que os sentidos coletivos que atribuem e constroem para as obras de literatura infantil a que têm acesso na rotina escolar, corroboram com a atitude que passam a ter diante da leitura, dos livros e dos momentos que ouvem histórias. Como já citado acima, embora a rotina seja conduzida pelo adulto, os padrões e hábitos construídos por meio da relação ente os pares de crianças e as experiências literárias que adquirem juntas, parecem exercer tanta ou mais influência nos papéis sociais que desempenham no grupo do que a rotina escrita diariamente na lousa pela professora no grupo e, portanto, incitada pelo adulto.

Certeau (1980) nomeia a postura diante das obras literárias como o *papel do leitor*, que, segundo ele, se dá na atribuição de sentido entre o vivido e a obra. Esse papel não consiste propriamente em mais um elemento da narrativa tratado aqui, mas como as relações sociais entre crianças e a produção de culturas de pares podem ampliar significativamente os sentidos dos textos literários, o papel do leitor pode passar a ser mais um elemento que faz mediação entre a literatura e o que as crianças pensam e fazem diante do que ouvem ou leem.

É possível pensar que as relações sociais entre as crianças acompanhadas levam a atuar como leitores, potencializam o que os textos literários já trazem, por meio da materialidade das histórias lidas, dos livros, consagrando-se como uma experiência coletiva e compartilhada por todos, a partir de conhecimentos similares sobre a obra, o autor, o gênero literário, o livro, a linguagem e de experiências próximas em relação ao tema. As relações entre o leitor e a sociedade também se dão por meio do posicionamento que esses leitores assumiram diante da ficção: quanto mais demonstraram conhecer seu contexto e terem consciência dele, maior é o campo de atuação da ficção, mais ela tem a lhes oferecer (ZILBERMAN, 2003). Portanto, por mais que Ângela, na cena acima, compare a relação que tem com sua mãe ao que ocorreu ao personagem-mito da história, a ficção parece ajudá-la a ampliar o que pensava e também o que vive entre suas relações sociais.

Em consonância com a atitude assumida pelas crianças diante das obras literárias, também foi possível observar outra maneira que demonstram entrar nos textos quando comparam, por incitação do adulto, ou por meio de seus próprios conhecimentos e comentários, aspectos comuns às histórias e poemas lidos pelas professoras. Houve momentos em que perguntas das professoras levavam as crianças a mobilizarem o que sabiam sobre alguns contos de fadas, ou sobre poemas e acrescentarem a essas informações, os novos elementos. No excerto abaixo, uma passagem do diário de campo revela que, por meio da leitura pela professora da sala feita em capítulos ou em partes ao longo de diferentes dias, as crianças demonstram ir e voltar em seus conhecimentos sobre os personagens e sobre o conto lido, comparando-o com outros:

Professora relembra história que ouviram no dia anterior *O carteiro chegou* (e que é a mesma que ouviram na sala de leitura semanas antes)

- *Ela manda uma carta de desculpas e chama o urso para ir à festa de 8 anos dela.*
- *Tinha uma carta que era para a bruxa, é como uma propaganda e o carteiro não queria tomar o café dela, tava o maior fedor!*
- *Lembro de uma parte que o carteiro não tocou no chá, porque estava fedido.*
- *Era um cartão postal (imagem do personagem Joãozinho com o dinheiro da galinha dos ovos de ouro).*
- *O gigante é tão grande que ele só olha com um olho. Eu já vi João e Maria.*
- *Tinha um livro da Cinderela para ela ver se gostava.*

Vão falando sobre a história, que tratava do príncipe, do rei e Karina fala o nome da editora e Paula pergunta:

- *Por que ela lembra?*
- *Ela sabe tudo.*

Começam a ouvir a parte da história que se relaciona à Chapeuzinho Vermelho e vão fazendo comentários conforme a professora lê:

- *O lobo é mau...ele não tá feliz.*
 - *Vovozinha falsa...*
 - *Ele tá disfarçado com a roupa da vovó.*
 - *Lá na sala de leitura o lobo tava bem bonzinho!*
 - *Olha lá o advogado falou que tem que devolver casa, roupas.*
 - *Ih, o lobo não gostou.*
 - *Ficou uma fera*
 - *E o carteiro nem esperou para tomar chá.*
 - *Saiu assim...medroso! Olha, a última carta!*
 - *Por que ele tá com essa cara diferente? (referindo-se ao lobo)*
 - *São os desenhos diferentes (falando das ilustrações dessa outra versão).*
- (Diário de campo, 26/05/2010).

Os comentários das crianças diante do texto remontam as relações estabelecidas com a mesma história lida semanas antes, além de trazer à tona o conhecimento que têm de outros contos de fadas, como *João e Maria*, *João e o pé de feijão*, *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho* etc. O que parece ser colocado pelas crianças nesta situação são lembranças e

sentidos que atribuíram a esses personagens e suas ações ao longo de experiências compartilhadas de acesso a estas obras.

Segundo Jauss (1994), parece ser possível afirmar que há uma *implicação estética* quando a recepção da obra feita pelas crianças leva a uma comparação com outras obras já lidas. O que está em jogo é o valor estético quando comentam sobre o chá tomado pelo carteiro, sobre o disfarce do Lobo Mau ou outras atitudes de outros personagens diante dos desafios colocados pela narrativa. Também no excerto do diário de campo abaixo, é possível observar a comparação entre versões de um mesmo conto feito a partir da recepção das crianças da leitura pela professora:

Professora apresenta o conto que lerão “Cinderela” de uma coletânea chamada Biblioteca Maravilhosa Infantil.

- *Já ouvimos essa versão e outras histórias, diz a professora.*

- *Gata Borracheira.*

- *Tem outro nome?*

- *Cinderela*

- *Aquela parte que ele escolheu.*

- *É a pior!*³¹

- *As filhas são tão feias...*

- *Eu tenho o DVD.*

- *Da Cinderela?*

- *Olha...*

Professora dá continuidade à leitura e crianças riem quando lê um trecho que tem a expressão “gorducha”. Como não terminam a leitura neste dia a professora pergunta:

- *É igual à outra que lemos?*

- *É (alguns respondem)*

- *Não, outros respondem.*

[...]

- *Tem os ratinhos da Cinderela?*

- *Não, nessa não tem.*

- *Ela não tá suja.*

- *Ela nem tá suja.*

- *E coube o sapatinho e coube e eles se casaram e foram felizes para sempre (crianças batem palmas)*

- *Hahaha... a madrasta ficou furiosa.*

- *Nossa elas ficaram vermelhas de raiva.*

- *Nessa daí ela tinha mãe.*

- *Na outra história elas cortam o pé.*

- *É e saiu sangue e o passarinho falou que saia sangue.*

- *Mas nessa daí, quer dizer, naquela lá, ela não tinha pedido a flor para o pai.*

(Diário de campo, 28/05/2010).

³¹ Faz seu comentário a partir da versão em que as irmãs de Cinderela fazem sacrifícios para que seus pés caibam no pequeno sapatinho de cristal. Na versão dos irmãos Grimm, uma delas corta o dedão do pé e a outra corta uma parte do calcanhar, mas ambas acabam sendo denunciadas por um pássaro que canta uma canção em que anuncia o sangue no sapatinho, quando o príncipe passa com as falsas princesas montadas em seu cavalo. Até que finalmente chega à princesa que procurava, dona dos sapatinhos.

Nesse sentido, a produção coletiva e negociada em torno dos significados atribuídos à linguagem utilizada nos livros literários de literatura infantil parece ser importante para a compreensão dos efeitos estéticos produzidos por essas obras. Parece ser possível afirmar que, como se trata de uma fruição estética, as reações de recepção das crianças por conta de seus papéis sociais são variadas. Além disso, Jauss (1994) também se refere à implicação histórica de uma obra que, assim como esses contos clássicos reconhecidos pelas crianças nos excertos acima, ocorre diante de uma *cadeia de recepções* passadas de geração em geração que, segundo ele, podem tornar visível (e reconhecida socialmente) a qualidade estética de uma obra.

Também parece ser possível considerar que os sentidos construídos pelas crianças aos textos de literatura infantil sofrem influência de obras literárias de gerações anteriores, além de se remeterem a cânones da literatura mundial. Isto quer dizer que, ao vivenciarem a recepção estética das obras (JAUSS, 1994) e trazerem suas lembranças sobre contos clássicos apreciando e criticando um ou outro personagem, remetendo-se a uma ou outra versão de um mesmo conto, dizendo que *é a pior*, ou *a melhor*, as crianças lidam com as relações de sincronia e de diacronia das obras literárias. Comparam obras com outras de seu tempo, (com gêneros literários diversos) além de também mobilizarem, mesmo sem saber, obras que deram origem àquela (do mesmo gênero).

Durante a segunda entrevista, as crianças convidadas a assistir cenas delas mesmas ouvindo a história lida pela professora “O Lobo e os sete cabritinhos” foram questionadas, dentre outras coisas, sobre o conflito que poderia existir entre tempo presente e tempo passado por já saberem do desfecho da história. Foi possível observar que interagem com alguns desses elementos ao mesmo tempo, ou seja, as implicações estéticas e históricas, além da cadeia de recepções e as relações de sincronia.

Especialmente o primeiro grupo, cujos participantes foram Goku, Paula, Enzo, Fabrícia, Ana Paula, Karina e Debora (pesquisadora), as crianças fizeram muitas relações com outras obras literárias, contos que revelavam os mesmos personagens e suas características e episódios que, ao entender delas, pareciam semelhantes e correlatos.

Debora – *Vocês ouviram a história que a Fabrícia contou agora? Ela está lembrando. Então, qual é a história que você estava contando?*
Fabrícia – *Chapeuzinho Vermelho.*

Debora – *Chapeuzinho vermelho. Então, e ela lembrou. Por que você se lembrou dessa história?*

Ana Paula – *Eu me lembrei dos Três Porquinhos.*

Debora – *Ah, que também tem lobo?*

Fabírcia – *Que a avó estava doente. Aí, a mãe da Chapeuzinho Vermelho...*

Paula – *Quando a gente foi na sala de leitura, o lobo mau venceu.*

Debora – *Ah, teve uma outra versão, Paula? Isso é interessante. Olha que legal, a gente está assistindo. Aí, a Fabrírcia lembrou da história da Chapeuzinho, porque a avó estava doente e tem lobo. Aí, a Ana Paula lembrou a dos Três Porquinhos, que também tem lobo. E a Paula lembrou, então, que tem uma outra versão. É isso, Paula? Que o lobo se dá bem? Como é?*

Paula – *O lobo se dava mal.*

Debora – *Nessa que a Ana contou, ele se dá mal mesmo.*

Paula – *Agora, no outro, ele se dá bem. Aí, ele come todas as pessoas, e o caçador, ele comeu também. [...]*

[...]

Debora – *Olha, o que vocês fariam no lugar do lobo? Vão pensando aí...*

Karina – *Porque eu andava e ficava por um tempo. Aí, faz um gargarejo, ia lá e falava para eles abrirem. Eu pegava um saco de ouro, me aproximava da janela e falava assim para eles: “-Meu filho, olha o que eu comprei: Um saco de ouro”.*

Debora – *Ótima a sua ideia, de colocar um saco de ouro. Você acha que aí, os cabritinhos iriam abrir, Karina?*

Ana Paula – *Eu não acho, porque, quando a professora contou a história... Então, da Karina, e fala alguma coisa séria. E a professora fala que ninguém acredita na Karina. Aí, nós acreditamos na Karina, quando ela fala alguma coisa.*

Debora – *Então, ela fala uma coisa, mas todo mundo pode pensar outra. Agora, essa ideia dela é boa, do saco de ouro. De onde você teve essa ideia, Karina?*

Paula – *De um saco de ouro?*

Debora – *É, de um saco de ouro. Explica de novo, essa ideia, Karina.*

Ana Paula – *Ela disse que era da Cuca.*

Debora – *É da Cuca? Deixa ela falar, então. Fala, Karina. A Paula ficou perguntando: “- Um saco de ouro?”*

Paula – *Eu falei saco de olho.*

Debora – *Saco de olho não, saco de ouro. Como é a história do saco de ouro, hein, Karina?*

Karina – *Porque uma vez, quando eu estudava no primeiro, a minha professora leu. E aí, eu lembrei, quando a professora foi ler. E hoje eu falei do saco de ouro que eu lembrei. Porque nessa história tinha um saco de ouro.*

Debora – *Muito boa. Ah, em uma outra...*

Karina – *Que a bruxa falou que tinha um saco de ouro.*

Debora – *Ah, é verdade. Nesse caso, não era um lobo, era uma bruxa. Quem sabe essa história? Fala, Ana Paula.*

Ana Paula – *Eu? Eu não quero falar. Mas eu nem lembro dessa história.*

Debora – *Não? Então, mas espera aí, vocês lembram qual é a história que a Karina...*

Fabírcia – *É A Bruxa Salomé.*

Debora – *Ah, a Fabrírcia lembrou. Será que é essa, Karina?*

Karina – *A Bruxa e os Sete Cabritinhos, que é a bruxa. E nessa aí, é o lobo.*

Debora – *A Bruxa e os Sete cabritinhos?*

Karina – *É, ela*

Fabírcia – *A mãe da menina...*

Debora – *Ah, a Fabrírcia lembrou de uma aqui.*

Fabírcia – *A mãe do menino e da menina, que era essa moça, foi lá comprar manteiga para fazer o bolo. Foi comprar bolo, manteiga e tudo.*

Paula – *E a Bruxa, Bruxa, vem à minha festa.*

Fabírcia – *Aí, a bruxa foi lá e falou: “- abre a porta.” Aí, ele viu a bruxa, foi lá e abriu e pegou um monte de ouro. Aí, a bruxa falou... Abriu a porta e conseguiu tudo isso de ouro. Aí, ele foi lá e abriu.*

Debora – *Olha aí, Karina, é essa parte?*

Fabírcia – *É. Aí, ele foi lá e mandou... Foi lá e pegou os meninos e levou lá. Aí, tinha um monte de ouro e não tinha ninguém. Aí, ele foi lá e foi ver onde ele estava. Aí, ele encontrou na caverna.*

Debora – *Encontrou na caverna da bruxa.*

Fabírcia – *É. Aí, a mãe dela falou assim: “-Deixa eu entrar.” Aí, a bruxa... Aí, as crianças voltaram de novo e foram felizes para sempre.*

Paula – *E tem uma assim, que a bruxa fez uma mágica e eles viraram comida para ela comer.*

Fabírcia – *E Bruxa veio à festa.*

Paula – *Bruxa, Bruxa, Vem à minha festa.*

Karina – *A bruxa leva os filhinhos para a caverna. E, quando chega lá, a mãe só vê o cachimbo quebrado no chão. Aí, ela começa a chorar, e o passarinho avisa para ela tudo o que aconteceu. Aí, ela vai e a bruxa fala: “-Tirem o sapato, tirem isso!” Aí, a bruxa... A mãe dos filhinhos vem e vê o que ela fez. Aí, ela tem que adivinhar o que eles são. Aí, adivinha tudo e começa a correr atrás. Aí, em um piscar de olhos, os filhinhos voltam a ser gente. Aí, ela vai lá e luta com a bruxa. Aí, a bruxa tem uma casa para morar lá e viveram felizes para sempre.*

(Entrevista 2, Cena 1, 10/08/2010)

É possível observar que quando têm a oportunidade de falar sobre as histórias, seus personagens e episódios, as crianças têm muito a dizer! Parte do grupo teve uma participação intensa, revelando conhecimentos sobre contos e, sobretudo, sintetizando informações diversas que se entrecruzavam pela fala de cada um se transformando em produções e ideias coletivas. Parece ser possível afirmar que as lembranças sobre a história disparadas pelo vídeo foram sendo acrescentadas por conhecimentos que circulavam entre o grupo e, mesmo tendo à frente uma ou duas crianças, se transformaram em um saber consolidado entre todos, com exceção de mim, como pesquisadora. Misturavam nomes de histórias, expressões, personagens e deixaram a conversa ter um fluxo difuso de informações compreendidas, principalmente, pelas crianças (*A bruxa e os sete cabritinhos*, em vez de *O lobo e os sete cabritinhos*; *um saco de olho* no lugar de *um saco de ouro*, mistura entre títulos e partes do conto *A bruxa Salomé*, com o *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*). Parece haver uma maneira própria do grupo de falar, de conversar. A recepção feita por todos e por cada um revela possibilidades de troca e de ampliação de novos significados abertos pela própria conversa que parece ter, como mote, a sincronia de obras de seu tempo, independente de seus gêneros literários.

Até aqui foram discutidos elementos que compõem as narrativas e que as crianças, nas relações sociais que estabelecem por meio do convívio cotidiano do 1º ano, usufruem, reconstróem e ressignificam a partir do contato com a literatura infantil. A ficção e o elemento mágico; a articulação interna entre conteúdo e a forma; a coerência interna da

obra e a verossimilhança; o papel do leitor e as implicações estética e histórica diante das relações de sincronia e de diacronia que as obras têm. Todos estes elementos parecem estar presentes na produção de culturas das crianças diante da literatura infantil. A seguir, são analisados os recursos gerados pelas imagens e ilustrações contidas nos livros que também facilitam a entrada das crianças no universo literário.

3.1.1.3. As ilustrações como aspectos literários

As imagens nos livros infantis, como já citado anteriormente, compõem um recurso da linguagem gráfica que favorece a aproximação e a apropriação pelas crianças dos aspectos literários. Além de ser uma porta de entrada das crianças no universo escrito (BENJAMIN, 2002), as ilustrações podem narrar, relatar, ampliar e diversificar a relação das culturas de pares de crianças com as narrativas e aspectos literários.

Nas situações observadas, as crianças interagem com as ilustrações, tanto ao ouvir a leitura pela professora, quanto nos momentos em que ficavam mais livres diante de livros. Em algumas dessas ocasiões, foi possível observá-las discutindo e emitindo suas opiniões a partir da coerência interna das obras por meio do que estava posto entre o texto e as ilustrações de alguns contos. No excerto abaixo, as crianças ouviam a leitura pela professora do conto *O lobo e os sete cabritinhos*, sentadas em roda e bem próximas ao livro, que passava de mão em mão para que olhassem e tocassem as ilustrações que, nesta edição, eram em alto relevo:

Professora Maria – *Ah. Vocês ouviram a ideia que a Karina deu?*

Ana Paula – *Não.*

Professora Maria – *Ela acha que o lobo vai colocar farinha na pata, para a pata ficar branca e não cinzenta e acha que ele vai afinar a voz. Quem mais tem alguma ideia do que vai acontecer?*

[...]

Fabírcia – *Ele não vai enganar.*

Ana Paula – *Ele vai falar para... Os filhinhos assim, que não pode abrir porque eles sabem que é o lobo. Porque a mamãe disse que ele tem a voz grossa e todo mundo sabe.*

Professora Maria – *“... para deixar a voz mais suave. E voltou a bater na porta. [bate na mesa de madeira] ‘-Sou eu, a mamãe. Abram para mim, meus amores.’” E agora com essa voz? Será que o lobo vai conseguir enganar os cabritinhos?*

Anjinha – *Não.*

Ana Paula – *Eles vão.*

Welinton – *Ele vai.*

Professora Maria – “-Mas os cabritinhos viram a pata cinzenta do lobo pela janela. E não abriram.” Então, ufa! Olha, aqui, o que dá para sentir? Dá para sentir a janelinha. Eu posso abrir a janelinha, e o que eles viram?

Rei – A pata do lobo.

Professora Maria – A pata do lobo. A pata cinzenta. Essa é a cortininha da janelinha, Karina. A pata está aqui dentro, mas aí a pata não é fofinha. A pata está aí atrás dessa janelinha. Quando os cabritinhos abriram a janela, a cortina, o que eles viram? A pata cinzenta.

Ana Paula – Você já leu, professora? Olha a pata do lobo.

Professora Maria – Isso. Os cabritinhos foram lá, abriram a cortininha e viram que a pata era cinzenta. E, aí, eles abriram?

Crianças em uníssono – Não.

Ana Paula – Se o lobo colocasse alguma coisa no pé, ele vai conseguir.

Professora Maria – A Karina deu uma ideia. O que a Karina falou que o lobo ia colocar?

Ana Paula – Falou assim, que o lobo ia colocar farinha no pezinho dele.

Fabírcia – Aqui também dá para perceber. [coloca a mão na barriga do lobo na ilustração, que era cinza]

Anjinha – Ele ia por... Ele some. Ele ia por farinha pelo corpo e ia se disfarçar e ia tentar enganar de novo.

Professora Maria – Ah, então a Anjinha acha que ele não ia colocar farinha só na pata. Ia colocar farinha no corpo todo.

Ana Paula – Professora, se ele colocar farinha no corpo todo, vai ter uma coisa, assim, cinzinha. Aí, ele não vai pensar que é a mamãe, vai pensar que é o lobo. É o lobo. Porque o lobo vai colocar farinha, aí vai ter um negócio cinza. Ele vai saber que é o lobo.

Professora Maria – Então, vamos ver o que aconteceu?

Crianças em uníssono – Vamos.

Professora Maria – Olha: “-O lobo, então, enfiou a pata em um saco de farinha para deixá-la bem branquinha. Voltou a bater na porta. [bate na mesa de madeira] ‘-Sou eu, a mamãe. Abram para mim, meus amores.’, ‘-Mostre a pata para a gente ver se é branca.’ O lobo mostrou a pata branca pela janela e a porta se abriu. Ele se atirou sobre os cabritinhos e devorou todos eles. Todos, menos um, que conseguiu se esconder a tempo.”

Ana Paula – Foi o branquinho.

Professora Maria – Então, olha, aqui, o lobo realmente colocou a pata na farinha, ficou com a pata branca e conseguiu enganar os cabritinhos. Ele só mostrou aquela pata branca. Ele não mostrou o resto do corpo. E, aí, o cabritinho abriu a porta.

Ana Paula – A janela abriu?

Professora Maria – Ele abriu a porta. Olha a porta aberta.

Ana Paula – Mas a janela não abre mais, não?

Professora Maria – A janela está com a cortininha. Agora, não aparece a cortininha. O lobo pegou e comeu...? Olha, se um conseguiu se esconder, quantos cabritinhos o lobo comeu?

Crianças em uníssono – Seis.

(Transcrição de leitura 3, Cena 2, 20/07/2010)

Quando começam a usar o recurso da ilustração para antecipar o que poderá ocorrer na história, as crianças parecem refletir sobre o que se espera do Lobo nessa situação, ou o que os Cabritinhos poderiam fazer. A partir da ideia de Karina, de que o Lobo poderia usar farinha na pata para enganar os Cabritinhos e de observarem, na janelinha representada pela ilustração, que a pata mostrada pelo Lobo inicialmente era de cor cinza, as crianças começam a imaginar que o Lobo, personagem esperto, que faz uso do engano para conseguir o que pretende, poderia colocar farinha no corpo inteiro para se disfarçar e não

apenas na pata (*Fabírcia – Aqui também dá para perceber. [coloca a mão na barriga do lobo na ilustração, que era cinza]* Anjinha – *Ele ia por... Ele some. Ele ia por farinha pelo corpo e ia se disfarçar e ia tentar enganar de novo*). Apesar da desconfiança de Ana Paula de que algo *cinzinha* ainda assim apareceria entre os pelos do Lobo e que os cabritinhos perceberiam que se tratava do Lobo Mau, o que é sugerido pelas ilustrações, acrescido do conhecimento das crianças sobre esses personagens faz com que seu argumento não pareça suficientemente convincente para que as demais crianças concordem.

O recurso da ilustração, embora tivesse um apelo grande ao toque e, portanto, ao manuseio e proximidade das crianças com o livro, foi utilizado na situação acima para mobilizar uma reflexão diferente, que versa sobre a coerência da obra e o que se poderia esperar de alguns personagens desta narrativa. Parece ser possível afirmar que também por meio das ilustrações as crianças buscam o elemento verossímil da relação estabelecida entre os personagens, que deve ser coerente com os papéis que comumente desempenham em contos: cabritinhos – ingênuos; lobos – espertos e traiçoeiros.

O lugar ocupado pelas ilustrações nas obras infantis tanto pode aproximá-las da literatura, quanto pode criar novos desafios do ponto de vista dos recursos que precisam lançar mão para interpretá-las, pois acabam funcionando como outra narrativa dentro das histórias lidas e ouvidas. O impacto que as ilustrações exercem nas interações infantis tem uma implicação direta na recepção que as crianças fazem das obras literárias e, conseqüentemente, das culturas de pares que criam a partir da relação com elas. São os *novos estatutos* (FERREIRA, MADUREIRA, 2008) que os textos literários passam a ter e o interjogo propício entre texto e ilustração (COLOMER, 2007).

Do ponto de vista das possibilidades de relação das crianças com os livros e com os aspectos literários por meio das ilustrações, foi possível observar que mais crianças conseguiam participar das leituras quando a imagem estava em discussão, ou quando as conversas, no caso das entrevistas, ocorriam em função delas. Nos trechos que se seguem, as crianças participavam da segunda entrevista em que assistiam passagens delas mesmas escolhendo livros. Durante essa conversa, tratavam de suas preferências:

Cinderela – *Eu gostei.*

Debora – *Você gostou porque você já tinha ouvido? O que você gostou dele?*

Cinderela – *Eu gostei das páginas.*

Debora – *Das páginas? Do quê das páginas? Do que estava escrito ou desenhado?*

Cinderela – *Desenhado.*

Debora – *É? Das ilustrações.*

Cinderela – *A minha mãe comprou para mim.*

Debora – *Comprou? Que legal.*

[...]

Ângela – *Eu penso assim, que quando tem uma capa legal, uma capa interessante, que nem em um filme. Eu pensei que essa capa aí era de desenho. Porque essa capa de leão, aí, parece que é uma capa de desenho. Não parece, assim?*

Debora – *Parece.*

Ângela – *E eu fiquei interessada. Aí, eu abri ele e vi que não era capa de desenho. Eu vi que era uma capa que mostrava sobre dinossauro, sobre leão, sobre... Por dentro dos dinossauros. E, aí, eu aprendi muitas coisas que eu não sabia.*

[...]

Debora – *Tem umas comidas boas? E você lembra dessa parte, o que está escrito aí? Você lembra que parte da história é essa?*

Guilherme – *Eu gostei dessa parte aqui.*

Debora – *Qual parte, Guilherme? Vira aqui, para a gente ver.*

Guilherme – *Gostei dessas duas partes.*

Debora – *Por que você gostou dessas partes, Guilherme?*

Guilherme – *O tubarão vai comer terra, só para comer esse bichinho aqui.*

Debora – *Será que aí, então, fala, tem informação sobre esse tipo de tubarão? O que ele come? Será, Guilherme, que tem? O que você descobriu aí, olhando as ilustrações? Que ele come o quê, você falou?*

Guilherme – *Vai comer esse bichinho aqui.*

Debora – *Ah, tem um bichinho aí? Pequenininho. Pode ser.*

Guilherme – *Olha, tia.*

Debora – *Nossa!*

Guilherme – *Por que ele está com a boca desse tamanho? Ele pode comer esse daqui?*

Debora – *Ah, eu acho que sim. Esse homenzinho, esse mergulhador?*

Guilherme – *Esse daqui.*

Debora – *Ah, esse daqui é o tubarão branco. Ele é o mais perigoso. Esse é maior, e esse é mais perigoso.*

(Entrevista 2, Cena 2, 10/08/2010)

As ilustrações, na maior parte das cenas observadas, faziam um papel de mediação entre o texto escrito, o que se passava nas narrativas e nos poemas e a curiosidade e interesse das crianças; outras vezes, pareciam criar verdadeiros enigmas ou dilemas a serem enfrentados pelas crianças que estavam, no caso do grupo observado, mais ou menos próximas da leitura convencional, como é o caso de Guilherme no excerto acima. Viveram o que Colomer (2007) define como itinerário a ser percorrido nas relações entre os leitores e as obras.

Também parece haver uma sedução exercida pela ilustração, como um apelo e, ao mesmo tempo, um desafio à autonomia das crianças que estão diante do texto. O exercício de olhar para as ilustrações e lê-las, apreciá-las compõe um outro estatuto entre as crianças, passam a falar e discutir sobre isso. Ferreira e Madureira (2008), afirmam:

Trata-se de jogar o jogo da imaginação com dois textos, de explorar todas as combinações possíveis entre texto verbal e texto visual, de ler duplamente. A memória do texto verbal, que outrora lhe foi lido, na presença da imagem que se lhe associa, serve de ponto de partida para a criança jogar este jogo da imaginação. A sua dependência, quando ainda não sabe ler as letras, não é senão muito relativa e parcial: a criança é autônoma na sua leitura para lá das letras e é dessa autonomia que é preciso falar (FERREIRA, MADUREIRA, 2008, p. 13 e 14).

O excerto a seguir se passou no início da leitura pela professora do conto *O lobo e os sete cabritinhos* e Ana Paula parece enfrentar um dos desafios criados pela leitura do *outro texto* implícito às ilustrações. Faz uma relação entre a imagem mostrada na capa e o texto verbal que se desenrolava em episódios lidos pela professora:

Ana Paula – *Ah, eu sei o que ele vai fazer. Eu sei o que o cabritinho branco vai fazer.*

Professora Maria – *É?*

Clara – *Eu também.*

Ana Paula – *Ele vai cortar o rabo do lobo.*

Professora Maria – *Vamos sentar, então, para a gente continuar? Keshaque!*

Ana Paula – *Olha lá o que eles vão fazer.*

Professora Maria – *Olha: “-Quando a mamãe cabra voltou, encontrou a casa de pernas para o ar. E só um cabritinho tremendo de medo: ‘-O lobo apareceu.’ Ele contou: ‘-E comeu todos os meus irmãozinhos.’” Olha aonde a mamãe achou o cabritinho. Ela teve que abrir a porta do armário para poder achar o cabritinho. Só que a mamãe cabra, muito esperta, teve uma ideia. O que será que a mamãe cabra vai fazer?*

Fabírcia – *Pegar a tesoura para cortar a barriga dele.*

Ana Paula – *Não é. Essa é do lobo mau. Essa história. Não é do lobo mau essa história. Essa história é do cabritinho.*

Professora Maria – *Vamos ver, então?*

Anjinha – *Vai cortar a barriga dele e depois vai jogar no poço, ele.*

Ana Paula – *Não é a mamãe que vai cortar.*

Professora Maria – *Você acha que não, Ana? Vamos ver, então?*

Ana Paula – *É o filhinho. Porque o filhinho está mostrando na capa que ele está com a tesoura. Então, ele vai cortar.*

Professora Maria – *Então, vamos ver (e continua a leitura).*

(Transcrição de leitura 3, Cena 3, 20/07/2010)

Além de buscar a coerência interna da obra, Ana Paula ativa a memória do texto verbal pelo que se lembra do texto visual (capa do livro que tinha um dos cabritinhos com uma tesoura na mão). Isso faz com que se posicione quanto ao que trata essa história (*Não é. Essa é do lobo mau. Essa história. Não é do lobo mau essa história. Essa história é do cabritinho*) e ache que a continuidade dependeria daquele cabritinho cortar o rabo do lobo. Ao passo que Anjinha e Fabírcia defendem outra posição, porque em outras versões deste mesmo conto e, portanto, no desenrolar do texto verbal, o mais comum é que quem corta a

barriga seja a mãe. Todo esse processo gerou uma antecipação por parte de Ana Paula de que, quem cortaria a barriga do lobo seria aquele que tinha, na primeira imagem, a tesoura nas mãos e, portanto, o cabritinho! Parece ser possível afirmar que tudo ocorreu, porque havia uma interação muito grande entre as crianças, em que puderam falar sobre as ilustrações, os sentidos atribuídos a elas e também sobre suas ideias anteriores ou posteriores à escuta da história, confrontando-as por meio desses novos estatutos colocados pelas ilustrações.

Também foi possível observar situações em que as ilustrações assumiam um papel importante das obras literárias e passavam a ser alvo de conversa e discussão entre as crianças e a professora, do ponto de vista de sua produção e dos materiais utilizados para sua confecção. No trecho abaixo, as crianças conversavam entre si e com a professora, a partir das ilustrações feitas de massinha e fotos do livro de *Mitos do folclore*, do qual ouviram várias vezes a leitura pela professora de sala:

Ângela – *Professora, essa cobra será que é venenosa?*

Professora Maria – *Será que ela é venenosa? Aqui não fala se ela tem veneno ou não.*

Keshaque – *Por que isso é feito de massinha?*

Professora Maria – *Massinha. Os desenhos, as fotos são bonecos e cenários que ele fez com massinha.*

[crianças falam juntas]

Ângela – *Eu vi na TV que as cobras amarelas são venenosas.*

Professora Maria – *Ela é feia. Para assustar mesmo.*

Enzo – *Já ouvi essa história.*

Professora Maria – *Você já tinha ouvido do Boitatá?*

[Enzo acena positivamente com a cabeça]

Professora Maria: *E assim igual a essa? Cobra com chifres?*

[Enzo acena positivamente com a cabeça] É?

Ana Paula – *Como ele conseguiu?*

Professora Maria – *Ah, ele é um artista. Vai mexendo, lá, com a massinha, vai moldando e daí tira as fotos. Alguém já ouviu essa história?*

Clara – *Eu já. Quando é lua cheia, ele se transforma em um lobisomem.*

Professora Maria – *Ele quem?*

Clara – *O homem mais velho de dez meninos.*

Professora Maria – *Ah, entendi. Fala, Ana.*

Ana Paula – *Sabe na historinha? Quando ficava de noite, tinha uma lua cheia. Aí, o lobo olhava para a lua e virava um menino.*

Professora Maria – *Ah, então na sua história é o contrário: é um lobo que vira um menino?*

Ana Paula – *É.*

Professora Maria – *É o lobisomem. É do Marcelo Xavier, de massinha. A gente tinha outro livro que tem outro desenho como esse.*

Anjinha – *É de massinha mesmo.*

[falam todos juntos]

(Transcrição de leitura 7, Cena 1, 04/08/2010)

Foi possível observar que as ilustrações mobilizavam os grupos e faziam circular entre eles, elementos comuns às crianças que, a partir das imagens, falavam sobre os personagens, sobre a continuidade da narrativa, os elementos constituintes das próprias ilustrações e, como visto acima, sobre a coerência interna da obra. Inclusive, criando outros aspectos ou suas próprias versões da mesma história.

Parece ser possível afirmar que essa dinâmica diferente que se criava diante do espaço aberto pelas ilustrações e imagens presentes nos livros lidos pelas professoras é o que Iser (2002) denomina como, *suplementos do leitor*. Aquilo que se constrói pela imaginação e interpretação do leitor, pelo sentido que atribui ao que leu, ouviu e observou. No grupo de crianças acompanhado, foi possível verificar alguns suplementos coletivos para os espaços criados pelas imagens, como elementos da narrativa. Parece que a atração exercida pela linguagem escrita e gráfica nos leitores-crianças criou uma atmosfera, ora na sala de aula, ora na sala de leitura; ora por meio da leitura pelas professoras, ora por meio da escolha de livros propícia aos *jogos do texto* (ISER, 2002).

Esses jogos vivenciados pelas crianças a partir das imagens, segundo o sociólogo Gilles Brougère (2010) têm uma função social, pois, podem “propor um conteúdo para o desejo (p. 21)”. Isso significa que ainda que os sentidos criados pela linguagem das ilustrações ecoem diferentemente para cada criança, se remetem a uma matriz social, tanto em sua origem, quanto em seu destino. Ou seja, segundo este autor, as imagens têm uma função social que está ligada à cultura compartilhada por uma sociedade ou por parte dela. Nesse sentido, parece ser possível afirmar que as imagens revelam a produção cultural de um momento histórico em que passam a ser mais ou menos valorizadas por seus significados sociais e culturais (BROUGÈRE, 2010) pelas crianças, o que se relaciona com a produção das culturas infantis, de pares.

A literatura infantil considerada como arte (ZILBERMAN, 2003) traz em si a representação de objetos, lugares, pessoas e relações. Reapresenta ao mundo o que é do mundo, por meio da visão de um autor, de um poeta ou de um ilustrador. Da mesma maneira, a representação repercute no leitor a partir de suas experiências anteriores e o faz fruir, apreciar, posicionar-se diante do que lê, ouve ou observa. Segundo, Brougère (2010),

A criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com objetos; ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as

representações, as imagens, os símbolos ou significados. A cultura na qual está inserida, mais do que real, é composta por tais representações (BROUGÈRE, 2010, p. 41).

A ficção e a representação da realidade são necessidades humanas (CÂNDIDO, 2004) ao se posicionarem diante do mundo. A literatura faz esse papel de mediação entre a realidade e a ficção, por meio da linguagem escrita e, como se observou aqui, também das imagens e ilustrações que, pela ação das crianças parecem apoiar a construção de uma identidade como grupo social (FERREIRA, 2004).

3.1.1.4. “Babá, bubu, Totó” ou... Quando há possibilidade de brincadeiras com a linguagem

A brincadeira consiste em uma atuação das crianças diante do mundo físico, emocional e simbólico e também pode ser uma maneira que as crianças utilizam linguagens para se expressar, se comunicar, experimentar e viver papéis sociais, desafios físicos e intelectuais. O jogo com palavras, com a linguagem, com sons e rimas também parece favorecer que as crianças se divirtam, se expressem. O brincar com o universo de letras, sentidos e sons de palavras, assim como outras formas de expressão, também envolve e é produzido por meio das relações sociais entre as crianças.

Foi possível observar que muitas brincadeiras entre as crianças (BROUGÈRE, 2010), mais precisamente estas, que jogavam com os significantes e significados das palavras, as crianças faziam independente de estarem sentadas com as mesmas duplas por dias seguidos, no meio de uma atividade, ouvindo a leitura de um poema pela professora, na fila de entrada para a sala ou esperando o que ocorreria na rotina do grupo. Além de ser engraçado pela forma e pelos sons, brincar com palavras pode ser bonito, encantador e chamar atenção sobre a linguagem utilizada para falar, recitar e jogar.

No acompanhamento feito ao grupo de crianças, além das situações previstas na rotina e intencionais por parte das professoras em que as crianças lidavam com a linguagem e eram levadas a pensar e refletir sobre os sons, as palavras e seus significados (além de suas formas escritas), foi possível observar que a brincadeira com a linguagem ia além e

ocorria quase que espontaneamente entre as crianças, como no trecho abaixo do diário de campo:

Fiquei acompanhando o grupo durante a manhã inteira e, num determinado momento, falavam com a professora sobre o calendário, festas juninas e uma criança perguntou:

- *E depois de julho?*

Outra criança respondeu com uma pergunta:

- *Depois de julho...?*

E a professora respondeu (mostrando no calendário da classe)

- *Depois de julho vem agosto.*

E Amanda, que não estava na conversa, disse:

- *Daí, a gente vai comer lagosta!*

E todos riram da brincadeira que fez.

(Diário de campo, 28/05/2010).

Essa brincadeira com o significante e o significado das palavras parecia algo muito presente nas conversas entre as crianças. No interior de suas relações, aquelas que compreendiam os sentidos, entravam na brincadeira. Em contrapartida, quem ainda não tinha entendido, ficava de fora.

Leem junto com a professora uma parlenda do livro didático. Numa das páginas do livro didático tem adivinhas e a professora diz que vão ler. Leem adivinhas e Bianca diz que “é o que é, o que é?”. A professora diz que os desenhos vão ajudar a pensar nas respostas. Todos olham as fotos e dizem as respostas, sem precisar ler as perguntas e a professora diz:

- *Esqueçam os desenhos para dar as respostas (referindo-se às fotos).*

Uma das adivinhas tinha como resposta a palavra OITO. A professora deu a resposta a partir da palavra “biscoito” (que estava na pergunta). Ângela demonstra ter entendido o sentido da brincadeira com as palavras e com o sentido que têm dentro da adivinha e se diverte com a rima (Oito-biscoito). Maria diz que deverá fazer essa adivinha para seu irmão do 6º. Ano. Enquanto a professora apaga a lousa, Ângela anota a adivinha e a resposta em sua mão e comenta com seu colega, sentado em dupla, para ele também se divertir com a rima formada pelas palavras oito/biscoito.

(Diário de campo, 05/05/2010).

A entrada de crianças no jogo provocado pela sonoridade das palavras pode estar relacionada a maiores ou menores condições de terem participado anteriormente de experiências semelhantes, em que se “supõe atribuir às significações de vida comum, um outro sentido” (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Ou seja, no caso da brincadeira que leva ao jogo de palavras, o outro sentido se dá por meio da fruição, do humor e da graça que se pode criar por palavras inteiras ou parte delas, que se combinem ou nem se pareçam, sem uma preocupação com o significado que assumem, ou por meio de um jogo também com o que as palavras representam.

Parece ser possível afirmar que por meio da fala de Amanda, seguida das risadas das demais crianças, que mostram a compreensão dessa simples brincadeira entre o som de LAGOSTA–AGOSTO, ou de Ângela e seu colega quando riram da resposta de OITO-BISCOITO, há uma cultura comum da brincadeira com as palavras, autorizada e vivida a partir das experiências que se tornam coletivas, quando compartilhadas ou criadas enquanto estão na sala de aula ou na sala de leitura. Possivelmente, o que move a participação de todos é a cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998). Os jogadores, no caso, as crianças partilham, como já visto até aqui, grande parte dessa cultura comum, e que parece se transformar no que autor denomina como *cultura lúdica*. Quando convivem e compartilham uma rotina, as experiências de vida de cada criança parecem acrescentar elementos aos ingredientes vividos coletivamente.

Em momentos provocados intencionalmente pelas professoras, também foi possível observar que brincavam com a sonoridade e, ao mesmo tempo, com o que significam as palavras, como pode ser visto no excerto abaixo, que ocorreu numa das vezes em que as crianças estavam na sala de leitura:

- *Quem lembra do autor Elias José. Conte a história dele que morava numa fazenda em Minas Gerais. Ele gostava de ouvir histórias e brincar com bichos.*

- *Tipo poesia?*

- *Isso em forma de poesia, mas em histórias.*

- *Contos de fadas?*

- *Não, ele não escreveu contos de fadas, mas escreve poesias. Adora poesias com animais.*

- *E eu escolhi uma poesia dele que se chama “Rimas malucas”. Vou colocar aqui para a gente ler e inventar (afixa no quadro, folhas de papel com a poesia escrita, mas com lacunas no espaço em que estariam algumas palavras).*

- *E é essa poesia dele é essa que a gente vai fazer...*

Faz a leitura da poesia inteira, sem pular as palavras que, nas folhas afixadas, estão em branco e as crianças riem a partir das rimas e fazem comentários.

- *A última foi a melhor.*

- *Tem girafa?*

- *Vaca começa com que letra?*

Crianças procuram e imaginam palavras para rimar com os nomes dos animais e batem palmas, se divertem umas com as outras, entusiasmadas.

- *Qual é a rima do coelho?* Pergunta a professora.

- *Espelho.*

Vai lendo e as crianças respondendo a partir do que lembram de sua leitura e começam a substituir as palavras por outras que também rimem.

- *Cada abelha?*

- *Com sua meia*

- *Cada leão...*

- *Com seu pavão.*

- *Feijão.*

- *Cada chinês...*

- *Com seu freguês!*
 - *Cada palhaço...*
 - *Termina com AÇO!*
 - *Com seu laço!*
 - *Cada rainha...*
 - *Com sua galinha!*
 - *Com seu reino!*
 - *Cada girafa...*
 - *Com seu cachorro!*
 - *Não entra!*
 - *Não rimou!*
 - *Com sua garrafa...*
- (Diário de campo, 09/06/2010).

As regras do jogo vivenciado pelas crianças estavam limitadas pela orientação da professora, mas era exatamente essa limitação que garantia a participação de todos na brincadeira. Ou seja, era preciso compreender as regras para brincar e saber o que ocorria ali, naquela situação, falando rimas coerentes com o que se esperava. Talvez seja possível afirmar que as relações entre as crianças, a professora e o poema tenham ocorrido porque havia uma cultura compartilhada e produzida pelo grupo, naquela situação como se fossem as estruturas assimiladas pelas crianças.

Contudo, um olhar mais atento, revela que as crianças foram além, tanto em termos das regras do que ocorreria ali, quanto em relação à qualidade da reflexão sobre a língua e sobre significante e significado de palavras do poema. Corsaro (1997, 2010) traz como uma das explicações para o fato de crianças produzirem culturas juntas, a reprodução interpretativa da cultura adulta, como já tratado aqui: utilizam a cultura adulta e a transformam em algo próprio.

No excerto acima, foi possível observar, pelas falas das crianças, que entre elas, a regra do jogo ia além de simplesmente inventar qualquer palavra para rimar: havia um limite colocado em que poderiam, inicialmente entrar palavras semelhantes na sonoridade (abelha/meia; leão/pavão/feijão). Contudo, há uma sofisticação colocada por uma criança, quando fala: *cada chinês... com seu freguês*. A partir dessa colocação, além da rima, que se relaciona ao significante (sons e forma gráfica das palavras são semelhantes), mais um elemento entra em jogo: palavras semelhantes também do ponto de vista do significado. A próxima tentativa já revela ambas as preocupações: *Cada palhaço...*, e alguém lembra que termina com AÇO e a criança que arrisca, diz: *com seu laço*. Laços são muito comuns em fantasias e roupas de palhaços, o que é prontamente aceito pelo grupo.

Em seguida, mais um exercício: *cada rainha...* E vem uma tentativa que se encaixa parcialmente: *Com sua galinha*. Ao que, logo em seguida, uma criança acrescenta, na tentativa de que o jogo se complemente: *Com seu reino* – palavra que não se assemelha na forma gráfica, nem nos sons, mas que tem relação com o significado de rainha, pois rainhas costumam viver em reinos. Já no final da brincadeira, as crianças reiteram a regra e quando uma criança fala *cachorro* para combinar com *girafa*, o que não é aceito pelo restante do grupo, que reforça: *não entra! Não rimou!* E outra criança complementa: *com sua garrafa*, voltando à primeira regra de que as palavras inventadas se relacionem pela forma gráfica e sonora e rimem entre si.

Um dos rituais de compartilhamento (CORSARO, 2011) que foi possível observar numa das situações de brincadeiras com a linguagem a partir da leitura pela professora aconteceu quando as crianças participaram de uma leitura pela professora da história *Marley, o cãozinho trapalhão*. A leitura deste livro aconteceu por vários dias seguidos, pois a professora da sala optou por lê-lo em etapas. Dentre os personagens da narrativa, havia um bebê que tinha uma participação recorrente. Sua fala e diálogos com os demais personagens, já no primeiro momento que foi ouvido pelas crianças, causou um impacto, como pode ser observado no excerto abaixo:

Professora Maria – *Olha lá, mais uma que ele aprontou: “-Marley comia os botões dos casacos e os cadarços dos sapatos. Ele derrubava sua tigela de água e ia no meio do lixo. Ele puxava o papel higiênico do rolo e o peru de dentro do forno. Mastigava os óculos de leitura da mamãe e engolia o talão de cheques do papai. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia papai. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia mamãe. ‘Cachorro mau, Marley!’ Dizia Kassie. ‘Ba, bubu, Totó!’ Dizia Baby Lou.”*

[Todos riem com a leitura, falam todos juntos]

Ana Paula – *O que ele fez? Como ele falou o bebezinho?*

Professora Maria – *O bebezinho falava assim: “-Bá, bubu, Totó!” Ele estava dando bronca do jeito dele. [muitos risos]*

Cinderela – *Totó?!? [E ri]*

(Transcrição de leitura 1, Cena 1, de 24 a 29/06/2010)

Quando as crianças participaram da primeira entrevista foi possível retornarem, por meio da filmagem, ao momento em que ouviram esta expressão pela primeira vez. Contudo, foram além, porque não apenas riram e se divertiram com a sonoridade da fala do personagem, repetindo-a, como também fizeram movimentos corporais acompanhando a brincadeira com o som, como segue no trecho abaixo:

Debora – *Então, eu vou colocar. Continuando. [crianças riem] Olha, lá aconteceu a mesma coisa que aqui, né? Por que vocês estão rindo? Cinderela, o que você achou de tão engraçado?*

Cinderela – *Acho engraçado quando ele falou isso.*

Debora – *É engraçado? O que vocês pensam quando...*

Cinderela – *Eu não aguentei.*

Debora – *Você não aguentou, né?*

[crianças erguem as mãos e fazem movimentos com os braços, repetindo Bá Bubu Totó]

Crianças em uníssono – *Eu.*

Debora – *Por que você achou tão engraçada? Espera um pouquinho. Vamos ouvir os amigos, agora. [Crianças falam todas juntas, repetem a fala do personagem]*

Cinderela – *É que o Baby Lou fala engraçado.*

Debora – *Fala engraçado. O que você achou, Rei, dessa parte? Rei, o que você achou dessa parte?*

Rei – *Legal.*

Debora – *Achou legal? E você, Guilherme, o que achou dessa parte: “-Ba bu bu totó.”?*

Guilherme – *Achei legal.*

Rei – *Eu achei muito engraçado.*

Ângela – *Eu achei engraçado quando ela falou: “-Ba bu bu totó.”*

Ana Paula – *É legal essa história.*

Ângela – *Não, é assim: “-Babá, bubu, Totó.”*

(Entrevista 1, Cena 2, 30/06/2010)

Parece ser possível afirmar que o que se passou nas situações acima entre as crianças foi uma brincadeira por meio da *cantilena* (CORSARO, 2011), um dispositivo de tons e atividade com gestos. Algo que na sala de aula ocorreu pela leitura que provocou risos e pedidos para que a professora repetisse a leitura. Já na entrevista, além da brincadeira provocada pelos sons, algumas duplas de meninas começaram a fazer gestos com os braços, iniciando a brincadeira de bater suas mãos, ao ritmo dos sons cantados/falados. A cantilena, neste caso da entrevista parece ter funcionado como uma *solução paralinguística* (CORSARO, 2003) que, pelo improvisado fez mudar o tom de voz, as falas, as brincadeiras, como um contágio entre as crianças, sem muitas regras, nem combinados para iniciar ou terminar.

O exercício e esforço das crianças para se apropriar das informações do mundo adulto, produzindo e participando da cultura de pares e ampliando, ou seja, fazendo contribuições à cultura adulta (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004) evidenciam suas competências para brincar e ter liberdade para jogar com palavras, com a linguagem e construir culturas infantis.

3.2. A escolha de livros pelas crianças

Os momentos de escolha de livros pelas crianças aconteciam tanto na sala de aula, quanto na sala de leitura. Nessas situações havia livros diversos, disponibilizados também de modos diferentes por uma ou outra professora e também de acordo com a proposta ou atividade. A seguir, são tratados ambos os momentos da rotina vividos pelo grupo.

3.2.1. A organização do adulto e a ação coletiva das crianças

Na sala de aula, os livros eram pré-selecionados pela professora e provinham de seu arquivo pessoal, em sua maioria, que eram guardados numa caixa. Nessas ocasiões, os livros ficavam dispostos sobre quatro mesas, na parte de trás da sala, de modo que as crianças podiam circular em volta das mesas para observá-los antes de fazerem suas escolhas. Não havia aparentemente qualquer critério, por parte da professora, que guiasse a escolha dos gêneros literários a serem disponibilizados para as crianças.

Retirava-os de sua caixa e colocava os livros nas mesas, em uma quantidade superior ao número de crianças presentes na sala naquele dia. Dentre eles, coleções de contos de fadas clássicos, como *João e Maria*, *Rapunzel*, *Cachinhos Dourados*, *Três Porquinhos*, *Soldadinho de Chumbo*. Não costumavam pertencer todos às mesmas versões lidas pela professora, mas a maior parte de edições reduzidas, sem informações importantes para o momento da escolha pelas crianças, como quem eram seus autores ou ilustradores³².

Também disponibilizava livros de poemas diversos, como *O trenzinho do Nicolau*, textos expositivos (sobre algum assunto de interesse das crianças, como répteis ou mamíferos), o livro lido sobre mitos do folclore brasileiro, livros com anedotas ou adivinhas e outros livros de contos modernos, como *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* ou *Bruxa Salomé*. Estes, sim, eram as mesmas versões lidas pela professora nas sessões de leitura. Observa-se que alguns destes eram disputados para serem levados pelas crianças, como segue no excerto abaixo:

Professora Maria – *Hoje é quarta-feira. Cinderela e a Ana Paula podem ir até lá escolher os livros.*

³² Há coleções de pequenos livros, muito difundidas no meio educacional, que remontam aos contos clássicos. São versões que têm ilustrações estereotipadas, sem um compromisso com a linguagem escrita apropriada aos contos com uma supressão de descrições mais elaboradas e episódios da narrativa original, o que compromete muito a qualidade literária do que se tem como registro de cada conto.

Ana Paula – *Tem CD?*

Professora Maria – *Nesse daí, tem.*

Ana Paula – *É pra ouvir? Eu escolhi do Rei Leão.*

Professora Maria – *Do Rei Leão? Está certo. O Welinton e o Enzo podem ir lá atrás escolher o livro. Que é o gibi e o livro. Lembra que vão ser duas? Deixa o gibi lá.*

Enzo – *Olha!*

Cinderela – *Debora, olha o que o meu faz.*

Professora Maria – *A Lili e o Rei podem escolher um livrinho. Enzo, agora nós vamos guardar o gibi e o livrinho, vamos pegar o caderno de classe.*

Professora Maria (explica quais livros estão dispostos nas mesas para Karina, aluna que tem deficiência visual) – *Nesse livro, tem um sobre os bombeiros, As anedotinhas do bichinho da maçã - Anedotinha é piadinha. Tem um de poemas para crianças, tem A Bela e a Fera, Cinderela, Mogli, Peter Pan, Aladim, O Patinho Feio, O Gato de Botas. Tem O Trenzinho do Nicolau, tem O Menino e o Boi do Menino. Tem um que chama ABC Curumim Já Sabe Ler, que vai falar palavrinhas com as letras. E tem um sobre os animais. Cinderela é pequeno. É esse aqui, olha; está aqui na sua frente.*

Karina – *Vou querer O Gato de Botas.*

Professora Maria – *O Gato de Botas? A Ângela e o Guilherme podem escolher o livro.*

Lili – *Aladim.*

Professora Maria – *Isso, você pegou Aladim. Muito bem.*

Lili – *Olha.*

Professora Maria – *É o gênio, né?*

Lili – *É. Ele vai... O Aladim.*

Rei – *Você já leu esse daqui, né?*

Professora Maria – *Isso. Esse é o da Bruxa Salomé. Legal.*

Karina – *Eu ia pegar a Bruxa Salomé.*

Professora Maria – *É que já tinham pego, amor. Quando você foi lá atrás já não estava mais lá. Mas, daí, da outra vez, se puder daí você pega. Está bom?*

(Transcrição de escolha de livros na sala de aula 2, Cena 1, 30/06/2010)

As crianças podiam se aproximar, folhear, observar a capa e escolher o livro que queriam levar para casa, mas não livremente: como estavam sentadas em duplas, eram chamadas pela professora e iam, aos pares, escolher os livros que desejavam levar para suas casas. Parecia haver uma ordem institucional, inicialmente proposta pelo adulto, no caso, a professora da sala. A maneira como os livros eram dispostos, a ordem em que as duplas de crianças eram chamadas para fazer suas escolhas. Todos esses aspectos contribuíam para a forma como as relações sociais ocorriam nesse contexto e como os papéis sociais eram vividos pelas crianças. Segundo Ferreira (2004), esses elementos estruturam a vida social desenvolvida por elas:

Esta (*realidade social*), ao fundar o sentimento de pertença e inclusão no coletivo, forja ordens de existência reguladas por princípios e lógicas de acção relativamente autónomos, alicerçados numa integração social simultânea e dual: na ordem institucional adulta e na ordem instituinte das crianças (FERREIRA, 2004, p. 104, grifo meu).

O que regulava a ação das crianças era a ordem instaurada pela condução da professora, mas como afirma Ferreira (2004), parecia haver relativa autonomia nessa lógica dual. Como forças em oposição: de um lado está a ordem institucional do adulto, mas como crianças exercem agência coletiva e são atores sociais, o que significa que também alteram, por suas ações, o que está posto, sua ordem instituinte responde ao que está feito, modificando, mantendo, contestando e fazendo disso, um processo de construção social (Ferreira, 2004).

Ferreira e Madureira (2008) ao analisarem as relações sociais entre crianças e os sentidos dados aos livros ilustrados, observam que

A educadora, enquanto adulto, optou por colocar ao dispor das crianças uma seleção não homogênea de livros que foram usados nos tempos das e para as crianças ao sabor das preferências do grupo. Não parecia haver, da sua parte, nem nas leituras que fez nem no tipo de livros disponibilizados, uma instrumentalização ou utilização didática dos livros. Deste ponto de vista, *os livros aparecem nesta sala o mais libertos possível de prévias conotações simbólicas ou valor de uso pré-definidos*. Ainda assim, essas conotações e valores de uso são construídas pelo adulto e pelas crianças ao longo do tempo e do espaço que partilham, no modo como cada um usa os livros (p. 17, grifos meus).

Diferentemente, nas situações observadas na sala de aula, o modo como as crianças utilizavam os livros, circulavam entre eles e, por consequência, os sentidos construídos para a forma como cada um utiliza, manuseia e se relaciona com este artefato cultural que são os livros, parecem estar, em princípio, mais centrados nas decisões e na organização do adulto (CORSARO, 2011). Apesar do constante direcionamento da professora, foi observada uma situação em que parte do grupo pôde fazer escolha do que leria, livremente, como e junto com quem o faria. Nesse dia, algumas crianças foram ensaiar para a dança da festa junina, que aconteceria na escola dali a algumas semanas, mas boa parte do grupo, que não tinha autorização, ou que disse que não queria dançar, ficou na sala. A professora disponibilizou livros para que lessem. As crianças se agruparam, escolheram livros e foram sentar com colegas ou sozinhas, como pode ser observado no excerto que se segue:

Nesse momento as crianças estavam livres, se agruparam para ler os livros, conversaram entre eles, pediram para aqueles que já sabiam ler, que lessem as partes de histórias que mais tinham gostado (no dia anterior a professora tinha lido uma história que foi marcante para o grupo, chamada *A Bruxa Salomé* – que dias depois chegou a ser alvo de disputa e conflito quando levaram livros para casa). Enquanto as crianças ficaram com os livros,

como Maria indicou, (para pegarem um livrinho e sentar para ler com o amigo), ela ficou em sua mesa ou arrumando o armário da sala, observando as crianças de longe. E eu aproveitei para me aproximar das crianças.

As crianças falam muito entre elas, comigo etc.

Paula – *se você pegar o brinquedo eu conto para a professora!*

Wellinton – *Ela manda em mim*, diz olhando para mim, num tom conformado e meio irônico.

E Paula faz um gesto como se ele estivesse maluco, girando num círculo o dedo indicador ao lado da cabeça.

Fui me aproximando deles e dos livros, meio que entrando na conversa...

- *Eu já vi esse que é de filme.*

- *Anjinha lê, mas um pouquinho mais baixo!*

- *Chapeuzinho Vermelho.*

- *Cadê o Dunga?* Pergunta Guilherme

Guilherme - *Óóó...o Dunga!!* (olhando o anão da história da Branca de Neve).

Aproximo-me de outras duas meninas que folheiam e leem o livro “A bruxa Salomé”, lido pela professora no dia anterior:

Bianca se junta a elas e começa a ler. Wellinton também se aproxima e olha para a capa do livro que está do lado oposto ao que as meninas leem e lê o título:

- *A bruxa....saaaalooméeee.*

Sai feliz e conta para a professora Maria:

- *Professora! Eu consegui ler A Bruxa Salomé!*

E ela comemora!

Enquanto isso, Bianca, Anjinha e Pinóquio conversam sobre as personagens da história.

- *Quem é essa?*

- *A irmã.*

- *A mãe saiu de casa.*

- *É a irmã mais velha.*

Bianca volta algumas páginas do livro e relê para descobrir o nome da irmã (nessa história os personagens tem nomes de dias da semana).

- *É a Segunda-feira.*

- *Ela tem uma coisa na cabeça!*

Guilherme interrompe a história colocando sua bola no meio do livro.

Bianca apenas o olha e ele diz:

- *Desculpe!!! Hehehehe.*

- *Olha a casa dela que feia!*

- *Parece uma geringonça!*

- *O que é geringonça?*

- *A casa dela!*

- *Guilherme, para!*

- *Olha a casa dela!*

Vão intercalando momentos em que Bianca lê para as colegas e elas fazem comentários sobre as ilustrações e passagens da história.

- *Qual é o peixe* – (num trecho da história a bruxa transforma as crianças em alimentos e a mãe, para desfazer o encanto, precisava descobrir qual filho tinha se transformado em cada comida).

Bianca novamente volta à parte que tem a transformação das crianças em comidas e relê para saber.

- *Ela nem vai cortar o pé, né?* (Referindo-se à parte que a mãe das crianças sabe que foram escondidos na casa da bruxa e que pretende comê-los. Então, para que a bruxa abra a porta, ameaça cortar os próprios pés para que a deixe entrar).

- *Ela fingiu que cortou o pé e tava com uma saia* - Anjinha explica às colegas.

Bianca lê a última página e uma das meninas comenta:

- *Tadinha da bruxa, virou até esgoooooto* (fala alongando o som do OOOO, conforme a ilustração dá a entender que a bruxa vai sendo levada no riacho que termina se jogando).

(Diário de campo, 09/06/2010).

Segundo Corsaro (1997), há três tipos de ações coletivas que formam a reprodução interpretativa e, o primeiro deles, que trata da *apropriação criativa de informações e conhecimentos pelas crianças do mundo adulto*, parece ser observado no excerto acima, quando as crianças, por vontade própria a partir da sugestão da professora, se juntam e trocam informações e acontecimentos de suas histórias pessoais mediados, neste caso, pela leitura de livros de literatura infantil. Quando Guilherme procura a comprovação de que um dos anões de um conto clássico conhecido tem o mesmo nome do técnico da seleção brasileira de futebol, parece ser possível afirmar que ocorre essa apropriação em função de um conhecimento próprio da cultura de pares desse grupo de crianças, que é de conhecer sobre personagens de contos e vivenciar, cotidianamente, eventos ligados ao futebol.

A produção e participação na cultura de pares, que seria o segundo tipo de ação coletiva, ocorre por meio da parceria, ao buscar, na colega mais experiente, a possibilidade de acessar um conhecimento e de se aproximar ainda mais da história lida pela professora no dia anterior – quando pedem a Bianca que leia trechos em voz alta e releem para se certificar das informações sobre os personagens. Há um companheirismo e uma cumplicidade na aproximação física das meninas ao fazerem isso, sentaram-se duas na mesma cadeira para, atentamente, observarem ilustrações e ouvirem a leitura de Bianca. Há certa *camaradagem emocional* e uma cumplicidade em função dos *laços de amizade* (CORSARO, 1997) no olhar que lançam a Guilherme, o impedindo de atrapalhar a leitura com sua bola, delimitando o espaço dessa brincadeira apenas entre as três e também quando dialogam sobre a relação entre o que está escrito e as ilustrações.

O fato de tentarem aplicar termos conhecidos em contextos diversos, experimentando seus sentidos, evidencia que as crianças, por meio da cultura de pares e da reprodução interpretativa, retroalimentam a cultura adulta. Isso é observável no excerto acima, quando uma das meninas, ao relacionar o texto e as ilustrações comenta que a casa da bruxa parecia uma *geringonça* (*Olha a casa dela que feia! Parece uma geringonça! O que é geringonça? A casa dela!*). Mesmo sem demonstrar saber ao certo o significado dessa expressão, há uma colocação que busca coerência com a conversa entre os pares e que a alcança. É provável que a criança que fez essa colocação tenha ouvido a expressão num outro ambiente, possivelmente do universo adulto, e tentou readaptá-la ao contexto da conversa que teve com suas colegas. Também parece ser possível pensar que neste caso, há

o terceiro tipo de ação coletiva, que é a *contribuição das crianças com a reprodução e extensão da cultura adulta* (CORSARO, 1997). Vivenciam a reprodução interpretativa na situação acima, além da entrada na narrativa que se justifica pelo fato de o fazerem livremente, por sua própria escolha e sem a interferência direta de um adulto.

Foi possível observar que as crianças utilizavam alguns critérios para escolher os livros, para negociar aqueles que seriam levados por um ou outro. Enquanto algumas duplas se dirigiam às mesas com livros, outras, embora sentadas e fazendo atividades da rotina, mantinham-se atentas às escolhas, aos livros que ainda restavam e àqueles que haviam sido escolhidos por uma ou outra criança.

Escolhem silenciosamente. Maria pergunta qual história escolheram (para cada dupla repete a mesma pergunta). Clara olha para Laura e dá uma piscadela na hora de pegar o livro. Parece que tinham combinado algo que deu certo no momento em que se levantaram para escolher.

Fico com a impressão que quando a dupla chega perto dos livros, um espera pelo outro, como se estivessem atrelados e escolhendo juntos.

- *Nãããã!!!* Alguém grita, quando Laura pega *O gato de botas*.

E Guilherme diz para Ângela:

- *Pegaram o que você iria pegar.*

(Diário de campo, 11/06/2010).

Ao chamá-las, a professora seguia a ordem das fileiras, de modo que as duplas que escolhiam os livros após os colegas ficavam olhando para trás para ver se o livro que pretendiam levar já tinha sido escolhido. Os critérios usados para definir qual fileira seria chamada primeiro, não ficavam claros, o que causava certa agitação entre as crianças, ou seja, era comum fazerem comentários, como: *Já levaram o gato de botas que você queria!* Ou ainda: *Bruxa Salomé? Eu queria levar... Se soubesse antes que tinha, tinha escolhido esse!*

No trecho abaixo, há a transcrição de uma situação em que as crianças escolhiam livros, em duplas, conforme descrito acima:

Bianca (lê os títulos de livros disponíveis para Karina sua colega deficiente visual também escolher) – *João e Maria, Rapunzel, Cachinhos Dourados, Três Porquinhos, Soldadinho de Chumbo e Tarzan.*

Guilherme – *Cadê? Tarzan, você falou?*

Professora Maria - *Bom, nós estamos com os livros lá atrás, então. Eu vou pedir para o Enzo e para a Pinóquio irem até lá, escolherem um livro. Guilherme, você já terminou de anotar a lição de casa?*

[...]

Pinóquio – *Tem o DVD?*

Bianca – *Só para ela assistir – referindo-se à Karina.*

Pinóquio – *Não!!*
 Goku – *Só porque eu queria pegar...*
 Professora Maria – *A Clara e a Lili vão lá buscar o livrinho. O Welinton...*
 Bianca – *Tem outro do Tarzan, dirigindo-se para Karina.*
 Professora Maria – *Mas deixa ela escolher, Bianca.*
 Bianca – *Está difícil.*
 Professora Maria – *Pode, amor. A Cinderela e o Goku Fernando podem ir lá escolher.*
 Goku Fernando – *Tem um monte.*
 Professora Maria – *A Karina e a...*
 Bianca (continua lendo para Karina fazer sua escolha) – *Tem Pinóquio, tem Mágico de Oz, Karina, tem Aladim, tem A Galinha dos Ovos de Ouro, A Princesa, Branca de Neve, Tarzan. Vamos para o outro. Os Três Porquinhos, O Soldadinho de Chumbo, João e Maria. [...] Bianca – Rapunzel, Cachinhos de Ouro, João e Maria de novo e O Patinho Feio.*
 Karina – *Eu quero O Soldadinho de Chumbo.*
 Professora Maria – *Obrigada, Bianca, pela ajuda. Pinóquio. Cinderela, esse é o nome. O livro, quando você abre, tem o nome dentro.*
 Ana Paula – *Professora, o meu também é Cinderela.*
 Professora Maria – *O seu também? O que o Goku pegou também é Cinderela.*
 Ana Paula – *É diferente.*
 Professora Maria – *Isso, é uma outra versão.*
 (Transcrição de escolha de livros na sala de aula 1, Cena 1, 24/06/2010)

Talvez seja possível identificar que o que se passava na sala de aula quando escolhiam livros para levar às suas casas eram momentos intercalados de ajustamentos primários e secundários. As crianças, pelos papéis sociais que desempenhavam, agiam de acordo com o que se esperava delas, seguindo a lógica da instituição e do adulto, fazendo suas escolhas, seguindo a ordem das duplas chamadas pela professora, respeitando, de certa forma, as escolhas que colegas faziam.

Em outros momentos, demonstravam certa insatisfação ou tentativa de burlar as regras por ter de abrir mão de sua parte, ou seja, do livro escolhido e que fora pego emprestado por outra criança, ou de ajudar a colega que parece, na visão deles, ter alguns privilégios por poder levar livros acompanhados de DVDs, ou ainda por fazerem questão de ressaltar, diante da professora, as diferenças que as mesmas histórias podem ter em versões diferentes.

Bianca fazia, nesta ocasião, um papel de parceira mais experiente, lendo para a colega deficiente visual, os títulos dos livros que poderia retirar. Nesta situação, Bianca parece ajudar a manter o que foi definido previamente pela professora com o grupo, de que apenas Karina teria direito de levar emprestados os livros acompanhados de DVD, para facilitar sua leitura em casa, já que não pode olhar os livros como os demais, mas ouvir as histórias (*Cadê? Tarzan, você falou?/Tem DVD?/ Só para ela assistir – referindo-se à*

Karina/Só porque eu queria pegar). Embora algumas crianças tentassem burlar a regra, Bianca se mantinha firme, ao lado do que fora combinado previamente.

Segundo Ferreira (2004), os ajustamentos secundários se revelam como interessantes, porque compõem o espaço das crianças como atores sociais, autores de seus papéis desempenhados na estrutura social do grupo, numa reação às normas colocadas pela instituição. Nesse sentido, também parece ser possível observar Bianca vivendo e compondo o outro lado, quando tenta induzir Karina a pegar emprestado outro livro do *Tarzan*, para que aquele que dispõe do DVD, sobrasse para ser retirado pelos colegas. Parece ser possível afirmar que Bianca pretendia favorecer-los, dando preferência à maioria do grupo. Ela diz para Karina: *Tem outro do Tarzan*, ao que a professora, atenta ao movimento do grupo, diz: *Mas deixa ela escolher, Bianca*. E ela rebate, dando sua opinião: *Está difícil*.

Nesses momentos em que as crianças escolhiam livros, parece ser possível afirmar que a ordem do adulto não era a única que prevalecia, e também não era a única seguida pelas crianças. Segundo Ferreira (2004), quando se relacionam por meio dos *ajustamentos secundários*, são colocadas relações de poder entre as crianças, o que pode significar uma contribuição para a estruturação da organização social do 1º ano.

3.2.2. Critérios de escolha de livros: o meu, o seu, o nosso

Parece ser possível afirmar que as crianças criavam critérios para conseguir levar e escolher os livros que pretendiam (*Clara olha para Laura e dá uma piscadela na hora de pegar o livro – diário, dia 08*), mas não pessoais e introspectivos. Critérios forjados no coletivo e construídos por meio do diálogo e até dos conflitos entre as crianças. Algumas vezes, havia um clima de cumplicidade entre elas no momento das escolhas. Pareciam ocorrer não de forma aleatória, mas certa, como se segue no trecho do diário de campo em que escolhiam livros na sala de aula, sendo chamados pelas duplas:

Conto para Wellington que tem um livro do Shrek. Guilherme ouve e comenta:

- Mas o Shrek não é cheio de berruga?

Observo que Amanda foi a única das meninas que folheou o livro antes de escolher.

Guilherme pega *Mogli, as aventuras do menino lobo*, se senta e também começa a folhear o livro.

Ana Paula diz:

- Você ainda não sabe ler, Ângela!
 - Vai sair fogo pela boca dele.
 - Deixa eu ver, Guilherme, *o menino lobo*?
 - Olha o ponto de exclamação!
- Leio no subtítulo (do livro do Shrek) a pedido de Wellington: “a história que inspirou o filme” e ele diz.
- 2003? Vixi! É quando foi lançado, né?
 - É, confirmo.
- (Diário de campo, 11/06/2010).

Nas observações feitas, como do excerto acima, foi possível observar que o diálogo e a conversa enquanto escolhiam os livros a serem retirados era essencial para a própria escolha. Além disso, foi possível considerar alguns critérios que também demonstraram compartilhar, como: folhear o livro antes ou após a escolha, reconhecer personagens de outras histórias e saber quando foram feitas, saber ler, ou não; reconhecer a escolha que o outro fez.

Houve situações de entrevistas em que foram questionados sobre suas preferências e escolhas, como no excerto transcrito abaixo:

- Debora – *Olha lá, Lili.*
- Ângela – *Wellinton, tentando escolher um livro.*
- Ana Paula – *Ele não escolheu o Bruxa, Bruxa? Ele vai escolher o Bruxa Bruxa... Escolheu!*
- Ângela – *Você escolheu o da Karina. Vai mostrar você escolhendo o livro da Karina.*
- Debora – *O Bruxa, Bruxa ou A Bruxa Salomé?*
- Ângela – *Aí, mostrou escolhendo o livro da Karina.*
- Debora – *Quando a gente está escolhendo um livro, alguém ajuda a escolher? Se essa pessoa ajuda, o que ela faz para ajudar essa escolha? Fala, Ângela.*
- Ângela – *A minha amiga falou assim: “-Por que você não escolhe uma história legal que você ainda não leu?”*
- Debora – *Ah, então, uma história que não leu é um jeito de ajudar a pensar. Fala, Lili.*
- Lili – *A Bianca falou que para eu escolher um livro bem pequeno para eu ler. Tem um bem pequeno, mas seu peguei o que eu queria. Eu peguei um grandão.*
- Debora – *Um grandão. Então, escolher um grandão também é bom?*
- Lili – *É, era engraçado.*
- Debora – *É engraçado. E aí, também, alguém que ajuda você a ler? Você não lê sozinha? Ou a sua mãe lê para você?*
- Lili – *Não. Aí, primeiro a minha mãe lê, aí, eu guardo na minha cabeça. Aí, eu já li o livro todinho.*
- Clara – *A Bianca, tem vez que ela ajuda a Karina a escolher um livro.*
- Debora – *Ah, é verdade. Como é que ela ajuda, você sabe?*
- Clara – *Lendo.*
- Ana Paula – *Debora, quem me ajuda mais é a professora.*
- Debora – *A Professora Maria.*
- Ana Paula – *A professora fala assim, para eu pegar um livro que pode aprender a ler. Aí, eu pego.*
- Paula – *É, a gente fica aqui na escola para aprender muitas coisas.*

Ana Paula – *É. Quando a Karina está ali, a professora fala: “-Esse grupo vai na mesa. Esse grupo, vai naquele.”*

Debora – *Vai indo pelas duplas.*

Ana Paula – *A professora fala assim: “-Bianca, fala dois livros para colocar para a Karina..”* *Aí, a Karina pegou o livro.*

Lili - *Eu escolho livros com letra de fôrma, porque, na letra de mão, eu ainda estou aprendendo. Aí, já estou aprendendo a escrever e ler. Aí eu só pego livros que têm letras que eu sei.*

Debora – *Ah, esse também é um jeito de escolher, Lili. Fala, Paula, que ainda não falou.*

Paula – *Eu estou aprendendo a ler sozinha, não preciso nem da ajuda da minha mãe.*

Debora – *É? E o que você acha que passa pela cabeça, quando vai escolher um livro?*

Paula – *É, para aprender a ler, a escrever em letra de mão.*

Debora – *Entendi. Então, eu queria fazer mais uma pergunta, meninas. O que faz querer ler um livro? Clara – Professora, eu sei.*

Debora – *Fala.*

Clara – *Ficar curioso de querer aprender uma história.*

Debora – *Ah, é? Fala, Ana Paula.*

Ana Paula – *Professora, eu ia falar desse livro.*

Ana Paula – *Esse livro, a minha tia falou assim, para eu cantar uma música desse livro para você. É assim: “-O pato tocou a campainha. Um robô foi lá e pegou. Mas o pato o mandou para a escada e ia quase caindo. Depois...”*

Paula – *Não é pato não. É pinguim.*

Ana Paula – *“-O pinguim não tinha nada para fazer.”* *Aí, tenho essa daqui. Essa daqui, todo mundo sabe. Essa daqui é de uma formiga. Formiga não gosta de água, e eu ia cantar para vocês.*

(Entrevista 2, Cena 3, 10/08/2010)

Nessa situação, em que observavam-se escolhendo livros, as crianças trataram de mais alguns critérios que utilizam para fazer suas escolhas: grandes, ou pequenos, conforme a indicação de colegas; livros para conseguir ler (escritos apenas em letra de fôrma); livros que tenham letras para aprender a escrever em letra de mão; engraçados; para aprender a história.

Na sala de leitura, as escolhas ocorriam de forma diferente: os livros ficavam dispostos em estantes, separados por gênero literário, e as crianças tinham um tempo reservado da aula para fazer suas escolhas, como se vê na cena a seguir:

As crianças se direcionam às estantes com livros (que circundam toda a sala) para escolher livros.

Há uma caixa de sugestões e Bianca se dirige a ela para ver o que tem de novo. Uma das meninas, Fabrícia, diz que eu posso escolher e me fala:

- *Olha que legal esse?*

- *O rei pelado... Já ouvi essa história.*

- *É conto de fadas? Outra criança pergunta.*

- *É ali... (apontando para a estante que tinha outros contos de fadas).*

- *O rei tá achando que fica vestido.*

- *Fica pelado...Olha o bilau, o pinto do rei.*

Riem...

- *Olha o que eu achei ali! Diz Ângela.*

- *A mulher do sangue... Alguém sabe ler?* (para saber o que está escrito na capa).
 - *Aladim!* Outra criança diz, e começa a imitar uma dança de rock...
 - Outra criança lê:
 - *Era uma vez uma menina... E foi feliz para sempre.*
 - *Prefiro o Peter Pan em vez de Aladim.*
 - *Quando eu estava na creche tinha pasta do Seninha, perfume do Seninha...eu acho ele legal* (Welinton viu um livro que tinha esse personagem e comentou).
 - *Olha! Castelo da bruxa* (referindo-se à ilustração).
 - *Passa* - diz Welinton para Goku - *deixa eu ver se é mesmo* (trocam de livros para um ver o que o outro escolheu).
- (Diário de campo, sala de leitura, 05/05/2010)

Após circularem livremente, transitarem entre os livros, conversarem sobre eles e até lerem algumas indicações e sugestões de outras salas, as crianças se uniam junto à mesa da professora para marcar seus nomes na ficha de retirada e empréstimo dos livros. Elas mesmas faziam essa marcação com orientação da professora.

Da mesma maneira que na sala de aula, foi possível observar que as crianças trocavam informações e se relacionavam por meio da organização do espaço e da rotina feitos pelo adulto – neste caso, pela professora da sala de leitura. Parece haver entre as crianças uma qualidade diferente de interação quando estão diante dos livros e transitam, sem limitações, pelas estantes à procura do que desejam escolher. Agrupam-se entre colegas e por afinidade, ou seja, procuram os pares de acordo com o que podem fazer juntos, que é o que Corsaro (1997, 2005, 2011) define como uma das bases dos laços de amizade entre as crianças. Além disso, pareciam procurar pelas opiniões uns dos outros, saber quais escolhas foram feitas (*Olha o que eu achei ali!/Aladim!/Prefiro o Peter Pan em vez de Aladim; Passa/deixa eu ver se é mesmo*).

Foi possível observar que a dinâmica das trocas entre as crianças parecia se diferenciar quando estavam diante da opção de escolher sobre o que falar, quais livros pegar, dentre tantos dispostos. Além disso, pelo fato de interagirem entre si, fazendo comentários sobre suas escolhas, preferências, revelando seus conhecimentos sobre contos, transitando pelo espaço, sabendo onde encontrar livros, o que estava em jogo eram os elementos relacionais da agência coletiva das crianças (JAMES, 2009; MAYALL, 2002; CORSARO, 2005; EMIRBAYER, MISHE, 1998, apud CORSARO, 2005). Como foi possível observar na sala de leitura, as crianças pareciam saber que neste ambiente era possível fazer comentários engraçados, buscar por ilustrações *proibidas* e fazer a transgressão de pequenas regras, como procurar *o rei pelado*. Ocorriam como rituais que,

por meio de todas essas ações eram exercitados e passavam a alimentar a estrutura social do grupo, fortalecendo laços de amizade e ampliando a atuação dos papéis sociais de cada um.

Parecia haver uma ação coletiva das crianças e, segundo afirma Ferreira (2004), uma ampliação na capacidade de se relacionar socialmente:

O domínio deste tipo de conhecimento (ajustamentos secundários) e de comunicação pelos actores, tão refinado e subtil, adquirido por via de sua participação nas acções comuns, é designado por gramáticas sociais partilhadas (cf. Burns, 2000) e é um elemento central para assegurar a sua aprendizagem dos sistemas de relações sociais no(s) grupo(s), tornando-os conhecedores e membros competentes (FERREIRA, 2004, P. 117, grifo meu).

Neste ambiente também havia algumas regras para que a retirada de livros ocorresse semanal ou quinzenalmente: as crianças que desejassem, podiam escolher livros e levá-los para suas casas. Levar um livro era facultativo. No entanto, poucas crianças não os retiravam. A professora costumava conversar com aquelas que não queriam levá-los, fazendo outras indicações. Segundo ela, alegavam que ninguém poderia ler os livros emprestados em suas casas. Também combinava que, quem não levasse naquela semana por ter esquecido o exemplar retirado na semana anterior, o traria em outro dia e poderia realizar a troca, desde que estivesse acompanhado pela professora de sala.

As relações que estabelecem com os livros parecem seguir, ainda que com as organizações criadas pelos adultos, o que Corsaro (1997) define como artefatos culturais, porque passam a ser alvo de negociação constante entre as crianças, como uma moeda de troca, em que as relações sociais são o pano de fundo, que dão a sustentação aos papéis sociais desempenhados nestes ambientes. O que se passa entre as crianças fica entre elas e esses *objetos simbólicos* (FERREIRA, MADUREIRA, 2008) revelando o quanto esses objetos provindos da cultura adulta ganham outra conotação no interior das culturas de pares.

Considerações Finais

Este trabalho originou-se a partir da tentativa de compreender se haveria espaço e tempo para que as crianças de seis anos, frequentadoras do Ensino Fundamental a partir de 2010, construíssem e compartilhassem sentidos que a literatura parece oferecer à produção das culturas infantis. Em face da riqueza e amplidão dos dados coletados no acompanhamento de grupo de crianças do 1º ano, não se pretende chegar a uma única conclusão, mas sintetizar reflexões e apontar possibilidades de continuidade.

Esta inquietação se concretizou por meio de dois objetivos: (1) capturar como ocorre a construção de culturas infantis a partir de situações de leitura de literatura infantil pela professora; (2) apresentar e refletir sobre o que as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental dizem e fazem a partir do contato com livros de literatura infantil.

O primeiro deles partia da hipótese de que há produção de culturas infantis nas relações que crianças estabelecem entre si e os sentidos que histórias de literatura infantil lidas pelas professoras passam a ter para os grupos de crianças. Os dados permitem afirmar que a produção de culturas infantis ocorre de acordo com a maneira como entram em contato e se relacionam com os textos de literatura infantil, o que se dá de diferentes formas: pela relação direta da literatura com suas vidas; pela comparação e verificação de semelhanças e diferenças entre histórias, contos e poemas; pela incursão por aspectos literários; pela criação de novos estatutos para as ilustrações presentes nos textos a que têm acesso; e por meio das brincadeiras com a linguagem e sonoridade de palavras.

Já o segundo objetivo pretendia se aproximar do que as crianças fazem a partir do contato com os livros entendidos aqui como artefatos culturais (CORSARO, 2005, 2011). Por meio dos dados, verifica-se que o contato com os livros parece ser permeado pelas relações sociais vividas pelas crianças no grupo do 1º ano. Os livros passam a ser objetos de disputa e conflitos verbais quando não conseguem emprestar aquele que desejariam ou quando outro colega o pega anteriormente. Portanto, além de considerarem os gêneros do discurso aos quais pertencem os livros a serem tomados emprestados, falam sobre onde estão dispostos os livros com contos conhecidos; relembram episódios; recorrem uns aos outros para fazer suas escolhas e verificar se lhes interessa; fazem comparações pessoais e até mesmo manuseiam, trocam, veem e leem juntos exemplares dos livros. Parece ser possível afirmar que por meio da escolha de livros a serem levados para suas casas, ou lidos

na sala de leitura também exercitam relações de poder: o colega que já lê convencionalmente ajuda no momento da escolha, na garantia de que o livro a ser levado emprestado é mesmo o que se pretende, ou que pode ser levado antes de outra criança.

A categoria *relações entre literatura infantil e suas vidas, o contato com os livros e culturas infantis* permitiu que a análise dos dados revelasse alguns padrões culturais (GEERTZ, 2011) vividos pelo grupo de crianças, o que significa dizer que as culturas produzidas pelas crianças apoiam seus comportamentos e regulam o que dizem e fazem nas situações de leitura. Esses fatores, apesar de se centrarem nas relações vividas entre as crianças e, na maior parte das vezes, sem a presença do adulto, não estão isentos de influência das professoras, da condução que fazem das situações de leitura, por meio das escolhas que fazem dos livros a serem lidos, do tom de voz que leem, dos comentários e do que e como enfatizar a cada conto ou poema lido.

Os dados permitem afirmar que a leitura literária pode criar possibilidades das crianças compreenderem e experimentarem diferentes papéis sociais desde que não ocorra apenas por meio da assimetria (ZILBERMAN, 2003) do adulto para criança. Parece ser possível afirmar isto, porque foram observados e analisados momentos em que as crianças puderam assumir e escolher o que ler e como ler, revelando situações enriquecedoras do ponto de vista da produção de culturas infantis, como pode ser conferido na análise dos dados (capítulo 4).

Além disso, os dados coletados nas entrevistas com grupos compostos por menos crianças permitem afirmar que mais crianças, (além daquelas que comumente já falam bastante nas situações coletivas) participam das situações de leitura e seus turnos de fala se ampliam quando há algum tipo de escolha feita por elas, ou quando seus comentários são considerados e ouvidos pelos colegas. Parece ser possível afirmar, portanto que, para a ampliação dos papéis sociais vividos no interior do grupo a participação, a conversa e o diálogo sobre os livros e as situações de leitura são fundamentais. Além de ampliarem seu repertório de relações sociais parecem conseguir acessar aspectos literários ou a relação entre histórias e brincadeiras com a linguagem pelos sentidos negociados e sugeridos entre o grupo. Todo este processo parece ocorrer diante do que foi observado independente da ação direta dos adultos, mas por meio da regulação que as relações sociais colocam às crianças.

As situações de leitura literária na rotina do 1º ano do ensino fundamental e o acesso das crianças aos livros como indicadas pelas políticas públicas federais e do município de São Paulo (vide capítulo 2), parecem estar parcialmente asseguradas. Pelos dados coletados, o grupo acompanhado convive cotidianamente com os livros e com o acesso a obras literárias tanto nas situações observadas em sala de aula, quanto na sala de leitura. Os livros estão na escola, as crianças convivem com eles, tanto ao levá-los para suas casas semanalmente, quanto ao ouvi-los pela leitura das professoras.

Contudo, o que se observou especialmente quando as crianças ouviam a leitura pela professora da sala de aula é que a escolha dos livros a serem lidos não tinha critérios claros, que são indicados tanto pelas publicações federais do Plano Nacional da Biblioteca Escolar, quanto do município de São Paulo (Toda Força ao Primeiro Ano). As escolhas eram pautadas em critérios pessoais e os livros a serem lidos ou dispostos na sala de aula para que as crianças fizessem seus empréstimos eram retirados, invariavelmente, de uma caixa pessoal de livros desta professora. Diante disso, parece ser possível afirmar que, embora as políticas atuais de incentivo e envio de livros às escolas ocorram e tenham repercussão nessa escola da capital paulista, ainda parecem estar afastadas do professor de sala onde atua cotidianamente com as crianças. Assim, é possível pensar que o que ocorre entre os principais atores, as crianças e o professor da sala, não dialoga com as políticas públicas.

Por meio dos dados analisados, talvez seja possível afirmar que há limitações criadas pela rotina e pela organização do espaço ou presença demasiada do adulto. Representado pelo papel da professora da sala, o adulto está presente em muitos momentos da relação entre as crianças e a literatura: na escolha de *mão única* dos livros a serem lidos na rotina do 1º ano; na negociação e condução dos significados que as crianças dão ao que é lido por meio da validação de uns ou outros comentários feitos no grupo; na criação (ou não) das possibilidades de falas e interlocução entre as crianças nos momentos de leitura e, por fim, na disposição, escolha e organização espacial dos livros a serem emprestados pelas crianças, além da limitação de quem escolhe antes ou depois (pela ordem das fileiras, invariavelmente respeitada pela professora da sala).

Não se desconsidera a importância do papel e da iniciativa do professor diante de todos os encaminhamentos de uma sala de aula. Muito pelo contrário, pois parte-se do pressuposto de que sua preparação e formação continuada são essenciais para que passe a

apoiar a organização da rotina da sala e organização do espaço de modo a considerar as necessidades das crianças de seis anos em relação às possibilidades de brincadeira, do acesso à ludicidade, da ficção e da criação considerando a literatura infantil. Talvez o que se aponta com esses dados seja a necessidade de que as políticas públicas de incentivo e acesso à literatura passem também a incluir ações relacionadas à formação continuada dos professores no que se refere às produções culturais infantis e as possibilidades, até mesmo em termos literários, criadas pelas interações entre crianças e seus pares.

Já na sala de leitura, diferentemente da sala de aula, observou-se que as crianças trocavam mais informações umas com as outras, faziam comentários engraçados, se divertiam. Parece ser possível afirmar que isso ocorre, dentre outros fatores, por estarem mais distantes da intervenção direta do adulto; pela organização dos livros em estantes; pelo livre acesso das crianças aos livros e aos agrupamentos entre si e, por fim, pela organização do espaço que favorecia os laços de amizade (CORSARO, 2011), por meio do diálogo e do *fazer coisas juntos*. Também foi possível observar pela análise de dados que as crianças dialogavam entre si, repetindo e reproduzindo comportamentos, por estarem mais livres diante dos livros e lançarem mão de diferentes critérios para escolhê-los: pelo gênero literário, pelas indicações de colegas de outras salas (ao se dirigirem à caixa de indicações literárias), ou simplesmente por conversarem umas com as outras e agruparem-se por meio desse interesse comum.

A negociação dos sentidos e da entrada nos aspectos literários nas situações em que escolhiam livros na sala de leitura também foi observada pelos dados coletados. Foi possível observar que transitavam com mais facilidade e liberdade pelo espaço da sala de leitura, de acordo com o que afirmam Ferreira e Madureira (2008):

O modo como as crianças utilizam os livros ilustrados, em situação de livre iniciativa e de relativa autonomia face ao adulto que controla o uso institucional dos livros, revela como as práticas sociais instituídas e os valores simbólicos atribuídos aos objectos da produção cultural da sociedade letrada são ressignificados nas interações no interior do grupo de pares. O livro-talismã confere ao seu portador um estatuto social, no grupo, de superioridade e poder. Mais ainda, a qualidade do talismã – quando a diferença entre a acessibilidade aos enigmas são identificadas e expressas pelas próprias crianças – determina também a posição do seu portador no grupo. Cada livro ocupa também, ao que parece, um lugar próprio na hierarquia simbólica da sua categoria de objecto cultural. O valor transaccional de um livro de adivinhas “difíceis” é maior do que o de um livro de adivinhas “fáceis”. Enquanto “moeda de troca” o livro de adivinhas difíceis vale mais, isto é, permite transacções de significado ao nível

das estruturas profundas, sobretudo quando utilizado pelos actores prestigiados do grupo (p. 32 - 33).

O que Ferreira e Madureira apontam sobre a pouca intervenção do adulto que ajuda as crianças a criarem os próprios sentidos para o espaço e para os livros são o oposto do observado na sala de aula, em que o adulto centralizava quase todo o acesso das crianças aos livros, tentando definir muitos dos sentidos a ele atribuídos e fazendo uso pedagógico de um objeto de literatura que tem, por si, valor social como arte (ZILBERMANN, 2003).

Assim, cabe às crianças criarem artifícios e estratégias para escapar desse domínio pedagógico que pode tirar da literatura seu carácter social e artístico e a colocar como tarefa pedagógica, centralizada no adulto. Foi possível observar que justamente pela literatura ser arte, que a linguagem e o que ocorria entre as crianças, as histórias ouvidas e os livros ia além da relação pedagógica e didática. É possível afirmar que, as crianças criam estratégias de compartilhamento dos livros, vivem conflitos e criam seus próprios critérios de escolha, compreendendo melhor os papéis sociais vivenciados nestas situações.

Mesmo que as possibilidades de escolha das crianças em relação aos livros não ocorressem em todos os momentos da rotina, a produção das culturas infantis e da agência coletiva se dá pela piscadela de uma amiga para outra precedendo a escolha de um livro; quando se ajudam umas às outras, dizendo ao colega que aquele livro que queria já fora emprestado; ou ainda, quando, por meio da cumplicidade, escondem da professora o livrinho feito à mão.

Foi possível observar que a disposição dos livros no espaço (apesar de não ter sido objeto desta pesquisa) parece definir o tipo e a qualidade de participação das crianças na escolha, nas interações que estabelecem ao escolher e até mesmo na maneira como se ajudam e fazem indicações de livros. Ou seja, a organização do espaço que respeite os agrupamentos entre as próprias crianças, que garanta que escolham com quem querem ler livros, fazer comentários sobre as ilustrações ou personagens, pode favorecer a produção de culturas infantis.

Abre-se como uma das possibilidades de continuidade desta investigação, as organizações espaciais que ofereçam acesso das crianças aos livros e que favoreçam mais ou menos a produção de culturas infantis. Se a proposta investigativa se encaminhar no espaço escolar pode ser possível considerar as ações de formação continuada para

professores que incluam a variável do espaço oferecido e do tempo da rotina dedicado às escolhas e contato das crianças com os livros, além da repercussão que as políticas públicas nacionais e municipais podem ter ao se tratar da organização deste espaço considerando o acesso aos livros pelas crianças.

Referências bibliográficas

ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia A.; KLEIN, Sylvie B. O ensino fundamental de Nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v. 37, no. 1, jan/abr. FE/USP, 2011. p. 35 – 51.

ARIÉS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARISTÓTELES. *A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix EDUSP, 1981.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos CEDES*. No. 37. Grandes políticas para os pequenos – educação infantil. Campinas: Papirus, 1995.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BLEGER, José. *Temas de Psicologia - entrevista e grupos*. Trad. Rita Maria M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese dos indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e pesquisas*, no. 27. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> - Acesso em 22/12/2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n.º 030 de 18 de junho de 2004 dispõe que dispõe sobre a composição e a distribuição da Reserva Técnica e o Remanejamento dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD centralizado e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE pelos pelo Art. 12º, Capítulo IV, do Anexo I, do Decreto n.º 4.626, de 21/03/2003, e os Art. 3º, 5º e 6º do Anexo da Resolução/CD/FNDE n.º 31, de 30/09/2003, e considerando o Art. 1º, o Art. 4º, inciso II e o Art. 5º da Resolução/CD/FNDE n.º 003, de 21/02/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 058 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2004 dispõe que artigo 14, Capítulo V, Seção IV, do Anexo I do Decreto n.º 5.157, de 27 de julho de 2004, e pelos arts. 3º, 5º e 8º do Anexo da Resolução/CD/FNDE/ n.º 031, de 30/09/2003.

_____. Ministério da Educação. O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Versão brasileira e adaptação: Gisele Wajskop. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. No. 2. Vol.24. Trad. Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo, 1998.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. A literatura e a vida social. In: CÂNDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 4ª Ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1975.

CERTEAU, M de. Ler: uma operação de caça. In: CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1980.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Welinton Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSARO, William A. *The Sociology of childhood*. Indiana: Pine Forge Press: 1997.

_____. *The sociology of childhood*. Second edition. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005. (Sociology for a new century).

_____. Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education*. Vol. 67. No. 1 (Jan, 1994), p. 1-26.

_____. Peer Culture. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.

_____. *Acção coletiva e agência nas culturas de pares infantis*. ("Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures". Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta, 2003). Tradução de Manuela Ferreira. IEC. Uminho, 2003 (Texto digitado).

_____. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, v.26. 2005

_____; MOLINARI, L. Entrando e observando nos mundos da Criança: Uma reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância na Itália, 2003.

_____. *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v. 37, no. 1, jan/abr. FE/USP, 2011. p. 105-120.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005: p.191-213.

CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Trad. Mário Cruz. Porto: Edições Escola superior de Educação Paulo Frassinetti, 2005.

_____. Introdução. Pesquisando as Crianças e a Infância: Culturas de Comunicação. In: CHRISTENSEN, P. e JAMES, A. *Pesquisando com crianças e a Infância: culturas de comunicação*. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005a.

_____. Diversidade e Comunalidade na Infância: Algumas Perspectivas Metodológicas. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005b.

_____; PROUT, Alan. Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: GREENE, S.; HOGAN, D. *Researching children's – approaches and methods*. London: SAGE, 2005.

CRUZ, Silvia Helena. A qualidade na educação infantil na fala das crianças. In: NASCIMENTO, M. L.; SOUZA NETO, J. C. *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

_____. Apresentação. In: CRUZ, Silvia Helena (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMARTINI, Zeila B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, A. L. G., DEMARINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª Ed. Campinas: Autores associados, 2009.

EDUCAÇÃO e Sociedade. *Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*. V.26, n.91. Campinas: CEDES, 2005.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. Trad. Francisco S. A. Barbosa. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Manuela M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____; MADUREIRA, Cristina. A floresta das adivinhas... ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Zero-a-seis*, n.17, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, Janeiro/Julho, 2008, p.8 a 37.

Versão disponível em www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/6072 - acesso em 05/06/2011.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G., DEMARINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª Ed. Campinas: Autores associados, 2009.

GOUVEA, Maria Cristina S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M; GOUVEA, Maria C. S.(orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância – a Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, Goku Costa (sel., coord. e trad.). *A literatura e o leitor*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.

_____; JENKS, C.; PROUT, A. *Teorizzare L'Infanzia*. Trad. Fátima Farina. Roma: Donelli Editori, 2002.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KISHIMOTO, T. *O brincar e a linguagem*. In: FARIA, A. L. G.; KRAMER, S; LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9ª. Ed. Campinas: Pauris, 2007

KLEIN, Sylvie B. *Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE/Estação Gráfica, 2006.

_____; LEITE, M. I. (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14. São Paulo, 2000, p. 5-18.

_____. Resenha: Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Colin Heywood. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005 p. 241.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: MACHADO, A. M. *Balaio: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. 37.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. *Na 1ª série aos 6 anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. 2009. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

MAYALL, Berry. *Towards a social of childhood, Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press, 2002.

MELLO, Suely Amaral (orgs.). *O mundo da escrita no universo da primeira infância*. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, Março, 2001. P. 33 a 60. Versão impressa disponível em: <http://www.scielo.br> – acesso em 03 jan. 2011.

MOURITSEN, Flemming. *Child Culture- Play culture*. Working Paper 2. Child and youth Culture. Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PAES, José Paulo. Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou : o mordomo não é o único culpado). In: PAES, J. P. *Aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, 1990.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G., DEMARINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (orgs). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª Ed. Campinas: Autores associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. *Crescer na Europa: horizontes atuais dos estudos sobre infância e a juventude*. CEDIC (Centro de Documentação e Informação sobre a Criança). Universidade do Minho, 1999. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt>.

_____. Nine theses about 'childhood as a social phenomenon'. In: *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Vienna: European Centre, 1993. p. 11-18. (Eurosocial Report 47.)

_____. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, Lúcia Rabello (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU: FAPERJ, 2001.

_____. Childhood as structural form. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave, 2009.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCKWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

_____. La apropiación, um proceso entre muchos que ocurren em âmbitos escolares. IN: ROCKWELL, E. *Memoria, conocimiento y utopia: anuário de La sociedad Mexicana de Historia de la educación*, no. 1, enero, 2004.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. vol. 26, no. 91. Campinas: Maio/Agosto, 2005.

_____.; GOUVEA, M. C. Soares. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade” in Sarmento, M. J., Cerisara, A. B. (org.) *Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*, Edições Asa, Porto, 9-34, 2004.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidades. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início de seu percurso escolar*. 2008. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A – Materiais da entrevista piloto

Roteiro planejado para entrevista piloto

Fala de abordagem:

Após me apresentar ou ser apresentada pela professora, inicio a conversa com quatro ou cinco crianças de cinco e seis anos comentando: “Eu vim conversar sobre histórias contadas e lidas a partir dos livros aqui na escola de vocês. Quem gostaria de conversar comigo sobre isso?”. Posso comentar: “Vocês trouxeram alguns livros preferidos da sala de aula e depois também vamos escolher alguns livros aqui na sala de leitura para conversar sobre eles. Eu também trouxe alguns livros meus, que depois vou mostrar”.

Comentarei com as crianças sobre o gravador, explicando que servirá para ouvir o que todos têm a dizer. Faremos alguns testes e perguntar se querem testar suas vozes antes de começarmos. Também comentarei que farei algumas anotações em papel – caso não possa contar com outra pessoa para anotar juntamente comigo.

Roteiro para entrevista:

TEMÁTICAS	POSSÍVEIS PERGUNTAS	OBJETIVOS
Relação das crianças com os livros como objetos	Quais foram os livros que vocês trouxeram? Quem gostaria de contar porque trouxe esse livro? O que acham desses livros? E de suas histórias? O que acham das ilustrações? Caso tenham falado pouco dos livros que trouxeram, pedir para contarem uns aos outros sobre o que acham mais interessante sobre esse livro ou sobre a história e depois o colega conta na roda para todos; Fazer a rodada de socialização e ouvir seus comentários.	Compreender o significado que atribuem ao objeto livro; Identificar se apreciam e valorizam os livros lidos e conhecidos; Observar se conversam sobre a linguagem que aparecem nos livros; Observar e compreender o que pensam sobre as ilustrações e sua relação com o restante da história.
Crianças e as situações de leitura	Perguntar se gostam de ouvir histórias; Comentar que vou ler duas histórias para eles que provavelmente já conhecem (mas mostrar os livros antes); Ler “As ciências Biancaurais de Tatsu Nagata” (livro bem ilustrado) – permitir que conversem sobre as ilustrações, sobre o conteúdo do livro etc. Ler, em seguida “Contos de bichos do mato”, de Ricardo Azevedo (tem menos ilustrações e tive notícias de que essas crianças gostam muito desse autor) - permitir que comentem sobre o	Observar a negociação de significados que os livros e histórias lidas passam a ter entre as crianças. Observar a reprodução interpretativa das crianças nas situações em que ouvem histórias e têm contato com livros. Entender, a partir do ponto de vista das crianças, qual repercussão que as situações de leitura têm em suas vidas dentro da escola; Identificar a relação que crianças estabelecem entre as histórias e acontecimentos de suas vidas.

	conteúdo e sobre a linguagem. Se comentarem sobre as ilustrações, considerar também.	
Cultura de pares e reprodução interpretativa	<p>Dizer após as leituras e comentários: “Se vocês fossem escolher um livro daqui (entre esses e da sala de leitura) para ler em voz alta para os colegas, qual seria?”</p> <p>E se fossem escolher um desses livros para recontar, qual seria? Alguém gostaria de fazer isso?”</p> <p>Caso nenhuma das crianças se disponibilize, pedir para simplesmente apontarem e escolherem qual gostaram mais desses;</p> <p>Antes, porém, comentar que trouxe outros livros (versão dos irmãos Grimm sem ilustrações), “Léo e Albertina”, “Como contar crocodilos”, “Os contos de Grimm” (versão ilustrada); “A verdadeira história dos três porquinhos”; “Você troca”, “Bruxa, bruxa venha à minha festa”, “O sapo no inverno”, “Lá vem história” e “Zoom”. Mostrar às crianças e ouvir o que têm a dizer;</p> <p>Agradecer pela entrevista e comentar que depois que meu trabalho estiver pronto, voltarei para mostrar a eles (aos colegas e à professora também) e contar como foi.</p>	

Relato da entrevista piloto

Ao chegar à escola no dia e horário combinados previamente com a professora, dirigi-me à sala indicada pela recepcionista, onde o grupo me aguardava. Estavam decidindo juntos, dentre aquelas crianças que desejavam, como fariam para participar da entrevista. Apresentei-me e expliquei às crianças que faríamos uma conversa sobre os livros e as situações de leitura que participam na escola.

A professora comentou que tínhamos um problema, pois mais do que cinco crianças (que havia sido o número combinado) desejavam participar da conversa. Ela mesma sugeriu que fosse feito um sorteio entre aqueles que quisessem participar. Antes, porém, fiz questão de combinar com todo o grupo que quando voltasse à escola para conversar sobre a entrevista feita hoje, proporia mais uma conversa com as crianças que ainda desejassem. O sorteio foi feito com os cartões de nomes das crianças e, aquelas que queriam, torciam para que seus nomes saíssem. As cinco crianças foram sorteadas e, dentre elas, quatro meninos e uma menina. Mais uma vez, antes de irmos para a sala de leitura, questioneei se desejavam mesmo participar e, diante de suas respostas positivas, solicitei que pegassem um livro da classe que gostassem muito.

Como procuraram na própria sala e perceberam que a professora do outro período os havia devolvido à sala de leitura a professora foi conosco e pegou uma caixa de livros (que antes estava na própria sala de aula) e, a partir desses, cada criança fez sua escolha.

Ficamos na sala e iniciamos a conversa mas, para minha surpresa, em vez de começarmos pela relação das crianças com os livros como objetos (como estava previsto em meu roteiro), logo de início disseram-me que queriam ler as histórias escolhidas (algo planejado para a terceira e última parte). E assim seguiu a conversa. Ficamos quase uma hora conversando, trocando ideias e informações sobre suas preferências.

ANEXO B - Carta enviada aos pais para autorização de filmagem das crianças

São Paulo, maio de 2010.

Prezados pais:

O 1º. Ano do ensino fundamental de nove anos, recentemente iniciado nas redes de educação em todo o país, se configura como um momento especial para a vida das crianças, das famílias e também das instituições escolares. Assim, se configura como um importante espaço para compreender o que as crianças pensam e produzem por meio das relações estabelecidas entre elas (e os objetos do conhecimento oferecidos pela escola) nessa etapa da vida.

A pesquisa que desenvolvo na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Infância e livros: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? Um estudo à luz da sociologia da infância” pretende discutir as ideias infantis e as relações que crianças estabelecem entre a literatura infantil e suas vidas. Também traz questões a partir do contato das crianças com os livros (como objetos culturais) e a literatura infantil no contexto escolar. A pesquisa visa, portanto, se aproximar do ponto de vista das crianças em relação a essas atividades bastante comuns ao cotidiano escolar.

A proposta consiste em fazer, inicialmente, a observação de situações de leitura e de contato das crianças do 1º. Ano do Ensino Fundamental com livros. A opção pela observação inicial do grupo se faz, não apenas pela necessidade de conhecer as crianças e as condições em que as situações de leitura acontecem no grupo pesquisado, mas principalmente para que as crianças me conheçam e se sintam à vontade para expressar suas ideias, opiniões e conhecimentos e gostos como leitores (e como crianças!). Após um tempo de observação e algumas filmagens das situações de leitura em sala serão realizadas as entrevistas coletivas que poderão acontecer com algumas crianças da sala, indicadas pela professora (de quatro a seis crianças), ou solicitadas pela pesquisadora (dependendo da relação que estabelecer com a professora e com o grupo de crianças).

O importante é que as próprias crianças queiram participar dessa conversa pois, nessa ocasião, falarão sobre as cenas filmadas deles próprios lendo os livros e ouvindo as histórias lidas pela professora. As imagens (filmadas nas próprias situações de leitura na sala de aula) e questões (colocadas pela pesquisadora a partir de seu diário de campo) serão as disparadoras da discussão e das conversas entre as crianças.

As imagens seriam utilizadas **única e exclusivamente** em minha pesquisa, por meio da coleta das falas das crianças (trechos transcritos das conversas das crianças sobre os livros entrariam na dissertação de mestrado). Portanto, me comprometo a **nunca** veiculá-las em qualquer outra mídia escrita, falada, televisada ou eletrônica, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação. Também garanto que os nomes das crianças (assim como da instituição e da professora) serão preservados e alterados (se assim preferirem). Assim, como responsáveis pelas crianças, a autorização de vocês é imprescindível (segue uma autorização em anexo).

Agradeço imensamente, me coloco à disposição de vocês para qualquer esclarecimento e me comprometo a compartilhar o trabalho científico que produzirei, tanto com a escola, quanto com a comunidade composta por vocês, responsáveis, e também pelas crianças - os sujeitos principais da pesquisa.

Muito obrigada,
Debora Perillo Samori

Eu, _____AUTORIZO o menor abaixo identificado a participar da pesquisa a ser realizada na escola (em situações de sala de aula) e autorizo a pesquisadora Debora Perillo Samori, a utilizar a imagem/voz dele, geradas de filmagens da própria sala de aula, estritamente para fins de pesquisa e dentro do âmbito acadêmico (para dissertação de mestrado), sem qualquer veiculação das imagens ou vozes na internet, ou qualquer outra mídia em geral: escrita, falada, televisada ou eletrônica, de difusão e transmissão por qualquer meio de comunicação.

São Paulo, março de 2010.

Responsável

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Nome	(criança): _____	Data	Nascimento:
_____ (criança)			
Nome do responsável (Quando menor de 18 anos): _____			

RG.No. _____			

ANEXO C - Roteiros planejados para entrevistas coletivas com as crianças durante o trabalho de campo

Entrevista 1

Falar com as crianças sobre a pesquisa, dizendo que também estudo e que elas participarão desse estudo que faço, dando suas opiniões e ideias. Contar que assistirão as cenas de quando ouviram a leitura pela professora da história “Marley, o cãozinho trapalhão”. Vão se ver e faremos algumas paradas para conversar durante a passagem das cenas.	
Relação das cenas com eixos de análise	Questões ou comentários planejados
Eixo 1 - A relação direta que estabelecem entre as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas.	Comentar: vocês falaram sobre os bichos de vocês nesse momento aqueles que têm em suas casas... O que gostariam de comentar agora a respeito...
Eixo 3: A relação lúdica com os livros e a antecipação de “suplementos” do leitor no espaço coletivo sugeridos pelas ilustrações dos livros literários.	Cena em que Cinderela e Mônica veem que o personagem da história (cachorro filhote) bebe água da privada. Perguntar: o que acharam, o que pensaram nesse momento?
Eixo 4: A continuidade da coerência interna da obra sugerida pelas ilustrações ou por algum aspecto da linguagem escrita que reverbere diretamente na fala ou na ação das crianças.	Quando todas as crianças riem da sonoridade do que o bebê, também personagem da história, fala. Perguntar: Aqui nessa parte vocês acharam bem engraçado, não? O que foi mais engraçado nessa parte?
Eixo 2: A apreciação e valorização que fazem ou não dos livros e das situações de leitura; Eixo 5: Reações da recepção - sejam elas de resistência e estranhamento ou de aceitação - voltadas para a linguagem utilizada nos livros, para os personagens que aparecem nas narrativas mais de uma vez e para as regularidades observadas pelas crianças em uma mesma coleção.	Momento em que várias crianças escolhem os livros e que Rebeca retira um dos livros e vai ler em seu lugar. Perguntar: O que pensavam e achavam enquanto escolhiam esses livros? A Rebeca leu outro dia esse livro que aparece na cena e disse que era poesia nas partes lembrou/voltou; valente/tanta gente. Foi esse livro que você escolheu nesse dia, não foi? O que achou? Gostou? O que mais descobriu?

Entrevista 2 – Parte 1

Dizer que essa entrevista será diferente da primeira, porque serão apenas algumas crianças por vez. Todas vão assistir as mesmas cenas e dar suas ideias, falar o que pensam. Contar que são as cenas de quando escolherem aos livros e gibis para a lição de férias.	
Relação das cenas com eixos de análise	Questões ou comentários planejados
Eixo 1 - A relação direta que estabelecem entre as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas.	O que pensavam enquanto escolhiam os livros? Rebeca falou que o livro e o gibi eram de criança. Vocês concordam? Quais coisas de criança têm nesses livros? Todos têm? Quais não têm? E no que você levou, Guilherme, tinha? Ser “de criança” faz com que dê vontade de ler em casa?
Eixo 2: A apreciação e valorização que fazem ou não dos livros e das situações de leitura;	Alguém ajudou a escolher? O que essa pessoa fez, ou falou? O que faz querer ler e levar o livro emprestado? Cena da Karina escolhendo o livro e ficando

	brava, porque não lhe avisaram que havia um outro que seria de sua primeira opção. Perguntar: O que tem nesse livro, em sua opinião, Karina, que dá vontade de ler e ouvir de novo? Cena de conflito entre duas meninas (uma quer ver o livro que a outra está folheando e esta fica tentando impedir). O que a Cinderela queria ver, Rebeca? Cinderela, o que você queria ver no livro dela?
--	--

Entrevista 2 – Parte 2

Mostrar os livros que aparecem nas situações de escolha discutidas na parte 1 da entrevista. Deixá-los próximos às crianças e favorecer que se sintam à vontade para pegá-los, manuseá-los etc.	
Relação das cenas com eixos de análise	Questões ou comentários planejados
Eixo 2: A apreciação e valorização que fazem ou não dos livros e das situações de leitura.	Naquele dia, vocês escolheram x livros, porque pensavam x (depende do que vão dizer na parte anterior da entrevista). E hoje, o que vocês pensam sobre esses livros? O que escolheriam? O que lhes faz pensar isso? Ter essas ideias? O que sentem ouvindo essas histórias?
Eixo 4: A continuidade da coerência interna da obra sugerida pelas ilustrações ou por algum aspecto da linguagem escrita que reverbera diretamente na fala ou na ação das crianças. Eixo 5: Reações da recepção - sejam elas de resistência e estranhamento ou de aceitação - voltadas para a linguagem utilizada nos livros, para os personagens que aparecem nas narrativas mais de uma vez e para as regularidades observadas pelas crianças em uma mesma coleção.	Qual é a parte de todas essas histórias que vocês acham mais emocionante, que dá medo, que dá dúvida, ou que surpreende? Tem alguma parte de um desses livros que está escrito de um jeito que vocês gostam de ouvir? Qual?
Eixo 3: A relação lúdica com os livros e a antecipação de “suplementos” do leitor no espaço coletivo sugeridos pelas ilustrações dos livros literários.	Tem alguma imagem ou ilustração que vocês gostam? O que faz pensar isso?

Entrevista 3

Para essa entrevista, as crianças assistiram cenas da leitura feita pela professora do livro “O lobo e os sete cabritinhos” – uma versão bastante ilustrada e com recursos que sugerem à criança tocar e sentir os personagens (por meio de tecidos, texturas variadas, relevo etc.).	
Relação das cenas com eixos de análise	Questões ou comentários planejados
ADULTO ATÍPICO	- Aqui vocês achavam que eu também tinha que

	<p>experimentar o pelo do cabritinho? O que fazia vocês pensarem que sim?</p>
<p>Eixo 5- Falam sobre as relações estabelecidas entre o tempo presente (no dia em que a história foi lida) e os acontecimentos da narrativa; vivem conflitos entre si sobre o que pensavam naquele dia e o que pensam hoje; CONFLITO ENTRE TEMPO PRESENTE E TEMPO PASSADO</p>	<p>– E o que vocês pensam hoje sobre eles abrirem ou não a porta? O que fez vocês mudarem de ideia?</p>
<p>Eixo 1- Estabelecem uma relação direta entre as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas; RELAÇÃO ENTRE LEITURA E VIDA</p>	<p>- Vocês comentavam aqui sobre ao cabelo da mamãe?</p>
<p>Eixo 6- Demonstrem, por meio de suas falas, uma reflexão sobre a sequência temporal e a estrutura da narrativa (conflito inicial, ponto máximo do conflito e desfecho). SEQUENCIA TEMPORAL DA NARRATIVA POR JÁ SABEREM DO DESFECHO</p>	<p>– Depois do que a Karina disse e do que a Ana Paula disse, o que vocês pensam hoje em dia sobre o lobo conseguir entrar ou não na casa depois de conhecerem o final da história?</p> <p>- Aqui, Ana Paula, você disse que a farinha no corpo todo ia deixar o Lobo meio cinzinhão e os cabritinhos iam saber que era o Lobo. O que você pensa hoje em dia? O que você faria se estivesse no lugar do Lobo? E se estivesse no lugar dos cabritinhos?</p> <p>E hoje vocês também sabem o que ele, o cabritinho branco, vai fazer? O que achavam naquele dia? Lembram? Mudaram de ideia?</p> <p>- Afinal, caiu todo o lobo no poço. O que vocês acharam do final da história? Foi o filhinho que cortou a barriga? O lobo caiu inteiro no poço? O que pensam sobre o jeito que essa história terminou?</p>
<p>Eixo 3- Estabelecem uma relação lúdica com os livros e a antecipação de “suplementos” do leitor no espaço coletivo sugeridos pelas ilustrações dos livros literários; SUPLEMENTOS DO LEITOR POR MEIO DAS ILUSTRAÇÕES</p>	<p>– Afinal, a janela abriu? O que pensam e acham da ilustração desse livro, com essas janelinhas, cortininhas e pelinhos?</p> <p>– Deu a sensação de que estava mexendo na barriga do lobo? Estavam mexendo? Nessa ilustração, o que faz pensar que estavam mexendo?</p>
<p>Eixo 4- Demonstrem reações da recepção: continuidade da coerência interna da obra sugerida pelas ilustrações, por algum aspecto da linguagem escrita, por personagens ou por regularidades que aparecem numa coleção, denotando uma reação imediata na fala ou na ação das crianças; CONTINUIDADE DA COERÊNCIA INTERNA PELA LINGUAGEM</p>	<p>– Aqui, a Ana Paula teve uma ideia muito boa: de que poderia ser o filhinho a cortar a barriga, porque ele aparecia na capa com a tesoura. O que acham dessa ideia?</p>

RECONSTRUÇÃO DA NARRATIVA POR MEIO DE QUEM FILMA (escolhas feitas das cenas a serem selecionadas e apresentadas)	Se vocês fossem escolher uma parte da roda de história com a Maria (professora) para assistir aqui na entrevista, qual seria? Em qual parte iriam querer parar para comentar? O que faz pensarem isso?
--	--