

LITERATURA INFANTIL E ESCOLA: O PAPEL DAS MEDIAÇÕES

OSWALD, Maria Luiza – UERJ

SILVA, Andreia Attanazio - UERJ

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n. 10

Agência Financiadora: CNPq - PIBIC/UERJ

Esse texto traz um recorte de investigação desenvolvida com o apoio do CNPq, cujo objetivo foi descobrir o que ocorre na escola que favorece a relação da criança com a literatura infantil. Foram duas as motivações do estudo: primeiramente o reconhecimento de que a literatura, ao lado de outras produções culturais para a infância, pode favorecer a experiência da infância - que a chamada pós-modernidade tende a diluir (Sarlo, 1997; Postman, 1999) - expressa na capacidade da criança de fazer história com os resíduos da história (Benjamin, 2002). O contato com a literatura infantil é pródigo em apontar para uma concepção de infância que contrasta com a visão da criança como alguém que fica a dever em matéria de lógica, de coerência, de maturidade, de juízo, de responsabilidade, de capacidade para se defender etc, etc. Nesse aspecto, a literatura infantil guarda afinidade com a maneira como Walter Benjamin apresenta a criança na obra “Infância em Berlim por volta de 1900” (Benjamin, 1987). Nessa obra, o autor, valendo-se da lembrança de sua própria infância, resignifica a idéia de infância como fase da vida a ser ultrapassada, concebendo-a como tempo pleno de humanidade que precisa ser reapresentado ao presente para que este possa ser colocado em cheque.¹ Um dos exemplos representativos de como a literatura infantil representa a criança é a definição que Sylvia Orthof traz do “bicho-carpinteiro”: “*E você tem bicho-carpinteiro também? Cuide bem dele, é um bicho ótimo, só que não é um animal doméstico, feito gato ou cachorro. Bicho carpinteiro ninguém consegue domesticar. Viva a alegria do bicho-carpinteiro, é o bicho mais livre do mundo!*” (grifos nossos)². A outra motivação foi relativa à constatação de que, pelo menos no momento da redação do Projeto de Pesquisa, havia poucos estudos voltados à investigação empírica da relação entre literatura e escola. Na revisão de literatura efetuada para a elaboração do projeto percebeu-se que há uma significativa produção voltada ora para a análise da história da literatura infantil, ora para o exame teórico das relações entre escola e literatura infantil,

¹ A esse respeito ver Gagnebin, 1994, p. 83-105.

² ORTHOF, Sylvia. *Os bichos que tive – memórias zoológicas*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

não existindo praticamente estudos de campo focalizando essa relação.³ Daí o interesse em desenvolver um estudo do tipo etnográfico que apontasse para o que escola faz que promove a literatura infantil a objeto de desejo.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de educação infantil exclusiva da rede pública municipal do Rio de Janeiro, indicada pela 2ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) pela qualidade do seu trabalho com a literatura infantil.⁴ A escola atendia, em dois turnos, crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos, em sua maioria moradoras do morro de Santa Marta, localizado em Botafogo. No momento da pesquisa havia em média 250 crianças matriculadas, atendidas por uma equipe assim constituída: diretora, diretora adjunta, secretária, seis professoras e um professor regentes, uma professora de psicomotricidade, três merendeiras e uma ajudante de serviços. A visão de Walter Benjamin de que a história precisa ser contada à moda do cronista que narra os acontecimentos sem distinguir entre os grandes e os pequenos (Benjamin, 1985a) foi o eixo teórico-metodológico do estudo que também se valeu, tanto na fase de revisão de bibliografia quanto na fase de coleta e análise de dados, da contribuição de outros autores que vêm produzindo conhecimento sobre a constituição da subjetividade na cultura do consumo, sobre a relação entre escola e literatura infantil, além dos próprios escritores, ligados ou não à literatura infantil. A imersão no campo foi realizada semanalmente, de setembro de 2002 a maio de 2003, totalizando por volta de cento e oitenta horas de observação intensiva às práticas dos professores dentro e fora das salas de aula. Além disso, foram feitas também entrevistas com professores, crianças e direção, tendo-se também efetuado análise de documentos e registro fotográfico. A análise do conjunto do material foi realizada através da relação dos dados com a teoria e com a literatura. Esse texto é, portanto, fruto do entrecruzamento entre essas diferentes contribuições.

³ Rocha (1999) realizou um extenso levantamento da produção científica sobre Educação Infantil apresentada no período de 1990 a 1996 em congressos da ANPED (122 trabalhos), SBPC (109), SBP (124), ANPOCS (12), ANPUH (4). Para efeitos do Projeto, foi feita uma consulta a esse levantamento, tendo sido constatado que do total de 371 trabalhos apenas três fazem referência no título à literatura infantil: (1) JOLY, Maria (Universidade de São Francisco) Literatura Infantil com pré-escolares: efeito de um programa de estimulação para a leitura e escrita (apresentado em 1994 na SBP); (2) ZANOTTO, Maria (UFSCAR). A leitura de livros de histórias infantis e o recontar histórias: estudo do desempenho de crianças pré-escolares (apresentado em 1996 na SBP); (3) BOAVENTURA, Yvone (UFMT). A literatura infantil na escola cuiabana (apresentado em 1994 na SBPC).

⁴ A opção pela rede pública foi influenciada pelo compromisso do estudo em trazer contribuições para políticas públicas educacionais e culturais de formação de leitores.

Mediadores da literatura infantil

- Uma escola que não parece escola

Chegamos à escola às 14:00. Surpreendeu-nos a calma da pequena rua arborizada cheia de prédios bem cuidados e construções antigas, situada em meio ao caos urbano de Botafogo. Uma olhada de relance para a escola e nova surpresa. Uma beleza de construção: um casarão branco de um andar, ocupando quase todo um quarteirão, cheio de janelas e portas pintadas de verde. Em cima da porta principal o nome da escola, precedido da inscrição Jardim de Infância. Por quê “Jardim de Infância”? Assim que entramos no amplo saguão de entrada, que não tinha cara de saguão de escola, minha pergunta foi respondida: a diretora solícita e simpática contou-nos ser aquele um prédio construído nos idos de 1900 pela administração pública para ser Jardim de Infância. Sua inauguração deu-se apenas em 1914. Segundo fomos informadas, por estar situada num bairro que, àquela época, destinava-se às elites, a escola contava, por essa ocasião, com uma clientela exclusivamente de ricos. O ambiente físico que encontramos difere totalmente daquele que caracteriza as escolas públicas municipais. Chamou-me logo a atenção o enorme pé direito de toda a construção. O imenso saguão aconchegante parece uma sala de estar daquelas casas antigas, com sofás e mesas coloridos, dispostos de forma que a vontade que dá é sentar-se para conversar. Observamos que as crianças fazem isso com a maior naturalidade. Vimos várias delas, sentadas ali, e até deitadas entre as almofadas, tranquilamente sem serem interpeladas por nenhum adulto. As salas de aula, em número de seis, são todas grandes e arejadas, com janelões que permitem a entrada de muita luz. Senti-me como se estivesse em casa em todas elas a partir do seu ar descontraído e de uma desarrumação harmoniosa, própria das casas habitadas. Todas as salas – cada uma de uma cor: Verde, Azul, Amarela, Lilás, Vermelha e Rosa – têm o mobiliário adaptado ao tamanho das crianças. As mesas são grandes permitindo que elas se sentem em grupos. Notamos a presença de muitas estantes com brinquedos, material escolar e livros, muitos livros, tudo ao alcance das crianças. O ambiente, em todas elas, é muito colorido. As paredes são repletas de pinturas, desenhos e escrita. Se eu tivesse, nesse primeiro momento, que caracterizar o que vi, diria que esse é um ambiente propício a fazer as crianças felizes. **(Diário de Campo - 03/09/2001).**

- Sala de Leitura: lugar de passagem

Nessa escola, que não parece escola, a Sala de Leitura está instalada num amplo espaço localizado entre o saguão de entrada e o pátio. Suas portas largas e altas estão sempre abertas e, por isso, seu uso ultrapassa o sentido original de biblioteca – “*apósito onde se guardam e arrumam livros*” (Koogan/Houaiss, 2000, p.221), assumindo também a função de passagem. Se por um lado, essa peculiaridade confere ao vai e vem de pessoas que por lá transitam um certo ar de *flânerie* (Benjamin, 1989) que não combinaria com a idéia de leitura como experiência (Kramer, 2001), nem ao que Chartier (1991) se refere como práticas intensivas de leitura, por outro lado, ao se constituir como caminho quase que obrigatório que leva do salão de entrada ao pátio e vice-versa, a Sala de Leitura, acaba se transformando, contrariamente ao que se vê em outras escolas, em um espaço aberto e facultativo ao público, favorecendo o encontro de crianças, professores, demais profissionais e responsáveis com os livros. Além disso, essa propriedade da biblioteca – ser um lugar de passagem – nos pareceu configurar-se como um lembrete aos professores para que garantam a presença diária da literatura infantil na proposta pedagógica da escola.

- Banquete: livros à mesa

Nessa escola que não parece escola, que tem uma Sala de Leitura que é lugar de passagem, os livros também não ficam dispostos apenas nos locais previsíveis. Um desses locais é o grande saguão de entrada da escola em que circulam, ao longo do dia, crianças, professores e demais profissionais, aos quais se misturam, nos momentos de entrada e saída, e nas ocasiões festivas, pais, familiares e responsáveis pelas crianças. Neste espaço, há uma grande mesa em que convivem permanentemente livros de literatura infantil com as produções das crianças – desenhos, pinturas, maquetes, modelagem. Os livros, dispostos de maneira saudavelmente desorganizada nessa mesa, e renovados no período em que estivemos na escola são, em sua maioria, os escolhidos por professores e alunos para integrar o Projeto “Lendo e Escrevendo com alegria”. Por várias vezes, observamos os responsáveis por levar ou apanhar as crianças na escola folheando os livros ou examinando as produções das crianças, dispostas também pelas paredes e murais do grande *hall* de entrada que, por sua dimensão acolhedora, mais se parece com uma sala de visitas. Alguns demonstrando interesse e outros passando rapidamente os olhos nos livros numa atitude que interpretamos como “pretexto de espera” que se assemelha à leitura folheada de revistas em consultórios e salões de cabeleireiro, ou ao passar de olhos em folhetos de propaganda em filas de banco ou supermercados. Sem outra coisa que fazer enquanto se espera, o passar de olhos nos livros é uma alternativa para ajudar o tempo a passar. De uma forma ou de outra, a exposição de livros para crianças logo à entrada da escola nos pareceu um convite ao encontro de crianças e adultos com a literatura infantil. Esses livros à mesa, fora dos espaços escolarmente convencionados para se guardar livros, nos sugeriu que descontextualizássemos a mesa de seu significado escolar, conferindo a ela o sentido de mesa de banquete. Essa subversão de sentido foi possibilitada pela memória involuntária (Benjamin, 1985b).

Olhando-a distraidamente fui levada ao encontro de minha infância nos fins de semana na Tijuca, ao momento mágico em que, depois de brincarmos até à exaustão e famintos, eu e meus primos éramos chamados por minha avó pelo ruído de uma campainha acompanhada pelo grito “venham todos para a mesa, o almoço está servido”. A mesa era grande. Meu avô ficava à cabeceira e minha avó era quem servia os pratos com aquela comidinha caseira que, nas nossas próprias casas odiávamos, mas que lá surtia o efeito de quitute. Ninguém começava a comer antes da oração que meu avô invariavelmente pronunciava em agradecimento a Deus pelo alimento que nos reunia em volta da mesa. O que era sagrado não era o alimento, mas aquilo que ele propiciava - nossa reunião. Com certeza era o banquete sagrado, a comunhão eucarística que meu avô – homem de fé inquebrantável que iniciava todos os seus dias comungando - evocava quando rezava. Banquete para ele não soava nem de longe com a gula, com a festança em torno da comida, mas com a reafirmação da nossa comunhão em torno da fé. Não sei dizer se a mesa garantiu a presença dessa fé na vida dos convivas que a frequentaram durante tanto tempo, mas a comunhão entre nós ela garantiu. Daí eu ter imaginado a mesa de livros do saguão da escola como uma grande mesa de banquete capaz de reunir em comunhão crianças e adultos. Todas as vezes que eu entrei na escola, o que aquela mesa me dizia era: “Os livros estão à mesa. Cheguem-se e sirvam-se”. (Diário de Campo – 29/10/2002)

O banquete servido aproxima crianças e adultos. No momento em que vivemos, de empobrecimento da faculdade de trocarmos nossas experiências com o Outro (Benjamin, 1985c), esse encontro, ainda que furtivo, apressado, entre crianças e adultos, mediado por uma mesa de livros, pode sugerir coisas...Jobim e Souza (2000), referindo-se ao desencontro entre crianças e adultos, mostra que essa tendência vem se acirrando desde o final do século XIX quando a radicalidade do sentimento moderno de infância contribuiu para separar o mundo da criança do mundo do adulto. Diante disso, a autora reconhece a importância de se repensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje. Não poderia ser essa grande mesa de livros, situada num espaço não previsível – o saguão de entrada de uma

escola –, e que propicia que as pessoas se demorem um pouco mais do que o tempo necessário para deixar e apanhar crianças na escola, uma alegoria do re-encontro de crianças e adultos?

Pier Paolo Pasolini (1990) mostra o quanto as coisas, com sua linguagem, podem comunicar. E o quanto o seu discurso “pedagógico, inarticulado, fixo, incontestável, não pode deixar de ser [...] autoritário e repressivo” (p.126). Essa reflexão é extremamente cabível quando se trata de pensar o significado, ou a linguagem, que emana dos livros entendidos como artefatos culturais. Dispostos verticalmente em estantes, visíveis apenas em suas lombadas, dentro de bibliotecas, livrarias, salas de aula, os livros podem transpirar uma linguagem autoritária e inflexível, principalmente para quem não teve oportunidade de estabelecer com os livros um diálogo profanador capaz de dobrar os livros à posição horizontal.

Voltando à mesa do saguão da escola, não foi esse o discurso que saltava dos livros que lá permaneciam deitados, desarmados, como se estivessem pedindo para ser tocados, folheados, experimentados. Mesmo nós duas, nas várias vezes em que estivemos na escola, por curiosidade ou enquanto esperávamos para sermos atendidas por alguém, pudemos ter a experiência de mexer à vontade nos livros, sem que ninguém viesse interferir ou patrulhar. Assim como aconteceu conosco, pudemos observar crianças e adultos, juntos ou separados, rodeando a mesa, pegando os livros, abrindo-os ou examinando somente a capa ou, ainda, apenas lançando o olhar nem sempre atento para eles. É verdade que não vimos ali naquele saguão ninguém mais detido numa leitura intensiva dos livros. Entretanto, se, de início, incorremos na tentação de desprestigiar esse olhar apressado lançado sobre os livros, Chartier (1990; 1991) nos mostrou que essa pode ser uma das inúmeras práticas de leitura. Reconstituindo a História Cultural da Leitura, o autor aponta o quanto, entre os séculos XVI e XVIII, as práticas de leitura de caráter extensivo e fragmentário contribuíram para ampliar o círculo de leitores. Benjamin é outro autor que nos ajudou a olhar para o passeio rápido em volta dos livros com olhos mais compreensivos. Em “Sobre alguns temas em Baudelaire”, Benjamin (1989) vai apontar o quanto a modernidade forjou para as massas novos modos de percepção e de sensibilidade que afetaram a recepção da leitura: “*Baudelaire teve em mira leitores que se vêem em dificuldades ante a leitura da poesia lírica. [...] esses leitores preferem os prazeres dos sentidos e estão afeitos ao ‘spleen’ (melancolia), que anula o interesse e a receptividade*” (Idem, p.103). O autor atribui essa transformação das condições de receptividade da arte pelas massas à própria mudança na estrutura da experiência do homem moderno.

Seria, então, demais considerar o “banquete” servido à entrada da escola como uma proposta mediadora do encontro de adultos e crianças com os livros de literatura infantil?

- A extensão do banquete: o Projeto “Lendo e escrevendo com alegria”

Na escola que não parece escola, que tem uma Sala de Leitura que é lugar de passagem, que tem livros que não ficam dispostos apenas nos locais previsíveis, tem também um projeto que leva adultos a se interessarem pela literatura infantil.

O “banquete” a que nos referimos anteriormente não é apenas um convite a práticas extensivas e fragmentárias de leitura. A mesa, como uma rua de mão dupla, nos levou ao projeto “Lendo e

Escrevendo com Alegria” que consta do seguinte: em cada uma das seis salas de aula circulam três sacolinhas com a cor respectiva da sala, marcadas com o título Sala de Leitura. Dentro de cada sacola há um livro de literatura infantil, um brinquedo que corresponde a um dos personagens da história e um caderno de desenho meia pauta, cuja capa reproduz a capa do livro. Todas as quintas ou sextas-feiras, as sacolas são distribuídas entre três crianças de cada turma⁵ e levadas para casa para que pais ou responsáveis leiam as histórias para as crianças e registrem no caderno as impressões da leitura, devolvendo o *kit* (sic) na segunda-feira .

O objetivo inicial do Projeto, denominado originalmente “Escrevendo com alegria”, era, de acordo com o documento a que tivemos acesso, usar a literatura infantil para “através de um instrumento fornecido pela escola – o caderno -, ressaltar para as crianças que tudo que vivemos, falamos, pode ser registrado pela escrita”, acabou sendo transformado pelo próprio uso que crianças, responsáveis e comunidade lhe imprimiram. O exame de alguns desses cadernos nos mostrou que a proposta de ressaltar os usos e as funções sociais da escrita acabou ficando em segundo plano, passando o projeto a promover não só o encontro dos pais e das crianças com a leitura, mas o encontro entre pais e crianças mediado pela leitura, como fica claro pelos depoimentos de algumas mães que apresentamos abaixo.⁶

“Nathalie, adorou a historinha, eu tive que ler mais de uma vez a pedido dela. Este Projeto é muito importante , pois a mãe arruma tempo para ler para o filho, não é bom só para criança, é bom também para os pais que junto com eles a gente se sente um pouco criança também.”

“Tive que ler a história dentro do metrô pois ela queria saber mais da chapeuzinho, o que ia acontecer com a menina. Ela saiu brincando dentro do metrô com a boneca foi o que mais gostou. Eu achei super interessante essa de incentivar a criança ler o livro brincando.”

“Tia Silvia, adorei ler as histórias que as mães das crianças escreveram, foram muito legais. Tia Silvia a Gabriela não deixou eu nem desenhar nem pintar o desenho dela, porque ela mesmo queria pintar do jeito dela.”

“Bem, esse trabalhinho é bem bolado, e muito criativo vocês estão de parabéns. Também eu passei o feriado contando a história, pois ela gostou tanto que eu tive que contar mais de duas vezes, ela já sabe contar sem eu ler, e a parte que ela riu muito foi a parte que o lobo saiu correndo.”

Esses relatos, trazidos para as rodas de conversa que ocorriam no início ou no final da manhã ou da tarde, dependendo do turno, enriqueciam as trocas entre as crianças e eram um estímulo a que todas quisessem levar os livros para casa. Enriquecida pelos depoimentos de familiares, a troca parece estimular a formação de leitores, sejam eles crianças ou adultos. Como diz Yunes (2002): “*A força da leitura nasce*

⁵ O material das sacolas só é trocado quando o Projeto tiver privilegiado todas as crianças de cada turma.

da adesão de sujeitos, não ao sentido prévio que toda escrita guarda, mas ao processo significativo em que cada leitor é convocado a se inserir para fazer interpretação, criação” (p.56).

No caso de crianças pequenas que ainda não têm a autonomia da leitura, o ler ou contar a história para elas é fundamental à construção do gosto pela literatura infantil. Foram vários os depoimentos que apontaram para isso. Indagadas se gostavam desse ou daquele livro, e porque, inúmeras crianças responderam que sim porque “minha mãe leu pra mim”. Essa experiência de leitura que o Projeto “Lendo e escrevendo com alegria” proporciona remete aos exemplos de Vaz (1994) sobre escritores famosos que foram iniciados na leitura no aconchego familiar. Segundo ele, os depoimentos de Proust, Canneti, Klaus Mann e Guimarães Rosa revelam “*a marca da força e da ternura da voz paterna e materna, lendo ou narrando histórias sem fim*” (p.13). Quando lêem as histórias para as crianças, os adultos as instigam a fazer parte da trama e, assim, a continuar a história que está sendo contada. Desse modo, estabelece-se uma coletividade (pais, filhos, autores) em que, transformados em ouvintes-narradores, todos se tornam receptivos às histórias uns dos outros, o que pode levar a leitura a se transformar em produção de cultura. “*O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes*”(Benjamin, 1985c, p.201). Essa receptividade torna a acontecer na escola quando, trazidas para o centro da roda, as experiências trocadas em casa ou na comunidade são enriquecidas, a partir da mediação dos professores, pelo relato de cada uma das crianças.

Tayane mostrou o livro que tinha levado para casa, comentando que a história tinha sido contada metade pelo pai, metade pela mãe. (Diário de campo – 29/10 /2002).

A professora Silvia, que estava sentada na rodinha com as crianças, pediu a uma das meninas que estava com o livro do projeto “Lendo e escrevendo com alegria” que o entregasse e falasse dele para os coleguinhas. Pelo que a menina contou, parece que ela gostou muito da história e de brincar com o personagem. A professora leu para a turma o que o responsável havia escrito no caderno. (Diário de campo - 05/11/2002).

- Sala de Leitura: as rodas de leitura – lendo histórias como quem conta

Na escola que não parece escola, que tem uma Sala de Leitura que é lugar de passagem, que tem livros que não ficam dispostos apenas nos locais previsíveis, que tem um projeto que leva adultos a se interessarem pela literatura infantil, tem também professores que lêem histórias como quem conta .

O contato diário das crianças com o texto literário infantil na Sala de Leitura se dá principalmente a partir do que convencionamos chamar de “rodas de leitura”. Enquanto nas salas de aula há uma maior liberdade das crianças tanto em relação à escolha dos livros quanto aos modos de “leitura”, na biblioteca as crianças vão para ouvirem as histórias que são lidas ou contadas pelos professores e para realizarem as atividades que estes propõem ao final da leitura ou da contação. Não era raro que fossemos envolvidas nessa atividade, como mostra a fala de Leonardo de cinco anos:

Leonardo: Eu quero ver a história do coelho da Páscoa.

Pesqu.: Vem cá. Senta aqui perto de mim.

L.: É aqui que lê? Lê para mim?

Pesqu: Lê você para mim essa historinha.

⁶ Os depoimentos referem-se à história da Chapeuzinho Vermelho. Optamos por corrigir a grafia dos registros.

L.: Mas eu só sei uma história quando alguém conta

L.: Olha essa aqui, você tem que contar pra mim saber.

Pesq.: Ah, é? Mas eu queria que você contasse essa história pra mim.

L.: É difícil.

Pesqu.: Por que é difícil?

L.: Porque tem letras e eu não sei qual é o nome.

(Diálogo gravado em 15/04/2003)

Num outro dia, observamos a seguinte situação na Sala de Leitura: a professora distribuiu pelas mesas diversos livros para que as crianças os escolhessem. Beatriz e Giovanna, cinco anos, pegaram alguns livros e os manuseavam quando a atenção de Beatriz se deteve sobre o livro “Os bichos que tive – memórias zoológicas”, de autoria de Sylvia Orthof. Com o livro nas mãos, a menina perguntou a Giovanna se ela sabia quem o havia escrito, recebendo a seguinte resposta:

- Eu não vou ler esse livro não.
- Por quê? Questionou Beatriz.
- Porque ele é de ler e eu não sei ler.

O que as crianças mostram é que quando ainda não se lê a palavra escrita, é preciso que alguém desvele o que há por trás das letras. Sem essa mediação não dá para conhecer a história. Lendo as entrevistas que alguns escritores de literatura infantil e juvenil, reconhecidos pela qualidade de sua produção, concederam a Pedro Garcia e Tania Dauster (Garcia & Dauster, 2000) – que buscaram com essas entrevistas pistas para entender como esses autores haviam se constituído como leitores – percebemos que a maioria deles referiu-se à importância da leitura de histórias, por pais, mães ou professoras, em sua formação de leitores.

Mas o que as observações nos mostraram é que ler histórias não basta, é preciso lê-las como quem conta.

A professora Silvia reúne sua turma na Sala de Leitura, avisando que vai contar a história “Quem tem medo de bruxa?”. A escola estava comemorando o dia de Halloween. Depois de se referir aos autores do livro – Fanny Joly e Jean-Noël Rochut, a professora começou a ler a história prendendo, desde o início a atenção das crianças. Percebi que o entusiasmo dos pequenos estava muito ligado ao modo como a professora se relacionava com o texto, aplicando a ele os recursos da comunicação oral: gesticulando, expressando-se facialmente, mudando o ritmo e a tonalidade da voz em função dos diferentes personagens. Penso que esse conjunto de elementos que a professora lança mão para ler a história é um importante fator da boa acolhida do texto pelas crianças. **(Diário de Campo – 01/11/2002)**

Quando entrei na Sala de Leitura, as crianças já estavam sentadas diante da professora Marcia que havia escolhido o livro “Nas nuvens” para ler para a turma. Enquanto contava, a professora fazia perguntas, permitindo e incentivando a participação das crianças na história. Notei que o jeito dela “encenar” a leitura, imitando a voz dos personagens, alternando expressões de suspense, tristeza, dúvida, alegria, prendia a atenção das crianças de forma significativa. Ao notar que alguma criança estava mais dispersa, a professora dirigia-se a ela com a voz de algum dos animais da história, fazendo de conta que o personagem estava falando com a criança. **(Diário de Campo - 25/02/2003)**

Embora haja exceções, de uma maneira geral as professoras e o único professor da escola comungam, cada qual à sua maneira, dessa experiência de ler histórias como quem conta que parece atrair inevitavelmente as crianças para as narrativas. Para Benjamin (1985c) “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais [...]” (p.198). Manoel de Barros, do alto de sua sabedoria, diz, em “O Livro das Ignorâncias que *“Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de*

fazer nascimentos – o verbo tem que pegar delírio” (p.15). Parece-nos que os dois, cada um a seu modo, estão falando da mesma coisa. A narrativa escrita para “pegar delírio”, ou para fazer a criança delirar, tem que ter voz de “fazer nascimentos”. Com isso, o que queremos dizer é que para interessar a criança não basta, por mais maravilhoso que seja o texto, ler. É preciso viver o texto. Dizê-lo com a boca, com os olhos e com o corpo. Não é por menos que nos lembramos da fala de uma professora que nos disse que a chave do sucesso das histórias que ela contava para as crianças estava na “sonoplastia”. Mas ler como quem conta não supõe apenas a “sonoplastia”, supõe também que o leitor, assim como o contador, esteja aberto à participação do ouvinte, permitindo que a oralidade se interponha nas entrelinhas do texto escrito. Umberto Eco (1994) diz que é o leitor que dá sentido ao texto escrito, recriando-o - *“todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho”*. No caso da criança que ainda não lê, a possibilidade de que ela recrie o texto escrito passa por sua condição de ouvinte-falante. Daí concordarmos com os professores leitores-contadores de histórias, que trouxemos nos exemplos acima, que não se incomodavam com as constantes interrupções que as crianças impunham às leituras dos livros. Parece que eles entendiam que, ao solicitar esclarecimentos para termos que não compreendiam, ao discordar de atitudes dos personagens, ao conversarem entre si sobre a história, ao responderem às instigações dos professores sobre as histórias, as crianças estavam recriando os textos, fazendo arte, criando cultura. Ou *“fazendo nascimentos”*, como diria Manoel de Barros.

- Crianças escolhendo livros

Na escola que não parece escola, que tem uma Sala de Leitura que é lugar de passagem, que tem livros que não ficam dispostos apenas nos locais previsíveis, que tem um projeto que leva adultos a se interessarem pela literatura infantil, que tem professores que lêem histórias como quem conta, tem também crianças que escolhem os livros e que demonstram o porquê de sua preferência por este ou aquele.

Fomos às salas Verde e Lilás examinar os cantinhos de leitura. Em ambas estão presentes livros de autores consagrados pela literatura infantil. Um pouco mais tarde Rafaela, 6 anos, aluna da sala Vermelha entra na sala em que estávamos, pelo livro “Os dois anjos da guarda de Luisa”, do qual diz gostar muito e nos conta a história como se estivesse lendo, enquanto passa as páginas. Dando um olhada nos livros espalhados em cima da mesa, ela diz que não gosta de “Cena de Rua”, de Angela Lago. Perguntamos porque e ela diz que o menino da história – um menino de rua – parece muito mau. **(Diário de Campo – 01/10/2002)**

Hoje levei o gravador para a escola. As crianças da Sala Amarela (profª Marcia) estavam envolvidas em diversas atividades. Sentei-me em uma das mesas e, pouco

depois, Mycon, um menino de cinco anos, chegou-se a mim espontaneamente para conversar sobre o livro “Conversa de Bichos” que uma outra criança havia levado para a sala e cuja história a prof^a tinha lido para a turma. Mycon demonstrou que tinha gostado muito da história e que também gostaria de ter livros para trazer para a “tia” contar.

P: Você tem outras historinhas em casa?

C: Do Mickey, só tenho essa.

P: Ah, é? E quais são os outros livros que você quer que sua mãe compre?

C: Do patinho feio, da Branca de Neve [...].

P: Mas por que você quer essas histórias que você me falou?

C: Porque elas são muito legais. Mas a do Mickey é mais boba.

P: Ah, é? Por que a do Mickey é mais boba?

C: Porque a do Mickey tem uma página que está escrito como é que se mata o mosquito da dengue.

P: Mas você não gosta do Mickey da história?

C: Não.

P: Por que?

C: Por que é muito chato.

P: Por que ele é chato?

C: Não sei. Porque ele não é para ler, é só para ver os personagens.

P: A história não é para ler não?

C: Não, é mais de [...] mosquito da dengue.

(Diálogo gravado na Sala Amarela- 15/04/2003)

No momento em que a imaginação da criança vem sendo manipulada pela cultura do consumo e, levando-se em conta que a lógica dessa manipulação é a da aceleração, da instantaneidade e da saciedade – *“sempre que o objeto captura o consumidor, um novo objeto se encarrega de recomençar o processo”* (Pereira et alii, 2000, p.105) – não parece interessante oferecer às crianças formas de produzir imaginação que perdurem, produzindo ressonâncias? É nisso que consiste o potencial transformador da arte. No que se refere à literatura, sua potencialidade para transformar o leitor em criador está inscrita na liberdade que concede ao leitor *“para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação”* (Benjamin, 1985c, p.203). Sobre essa diferença entre história e informação, ao diferenciar as histórias d’O Patinho Feio e da Branca de Neve da história do Mickey, dizendo que as duas primeiras são “legais” e a última “boba” e “chata” porque “é mais de mosquito da dengue”, não estaria Mycon, com apenas cinco anos, se referindo à diferença entre narrativa e informação? Diferença que Manoel de Barros (2003) aponta num fragmento intitulado “O apanhador de desperdícios”, em que diz:

[...]
*Não gosto de palavras
 fatigadas de informar.*

[...]
Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

[...]
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
Eu sou da invencionática
Só uso a palavra para compor meus silêncios

- Essa é uma escola de verdade

Contrariamente ao que possa parecer, essa escola, que não parece escola, que tem uma Sala de Leitura que é lugar de passagem, que tem livros que não ficam dispostos apenas nos locais previsíveis, que tem um projeto que leva adultos a se interessarem pela literatura infantil, que tem professores que lêem histórias como quem conta, que tem crianças que escolhem os livros e que demonstram o porquê de sua preferência por este ou aquele, tem também gente de carne e osso, sendo, portanto, uma escola de verdade. Assim, certamente, não dá para imaginar que só tenhamos observado e ouvido coisas interessantes sobre o trabalho com a literatura infantil. Houve dias em que a tarefa diária de enriquecer a relação da criança com o texto literário – um dos objetivos que a escola persegue – ficou ameaçada por limites que variaram entre problemas pessoais que afetaram o humor de algumas professoras, impedindo aquela química necessária entre quem narra e quem escuta, até episódios de ausência de criatividade em que, por mais esforço que empreendiam, o coelho teimava em não sair da cartola. Além disso, houve também momentos em que identificamos nas práticas de determinadas professoras atitudes que poderiam ser interpretadas como didatização da literatura infantil. De qualquer maneira, se logo no início da entrada em campo, nosso olhar teimava em se fixar nesses “desvios”, a contradição entre o que nosso olhar captava e a representação qualificada da proposta nos serviu de alerta. Confrontando nossos registros com a bibliografia sobre prática etnográfica, acabamos compreendendo que esse olhar estava sendo guiado por pressupostos construídos com base em análises de experiências de escolarização da literatura que não contemplavam a educação infantil e, portanto, não davam conta das especificidades das mediações que podem favorecer o estreitamento das relações da criança pequena com a literatura infantil. Nesse sentido, a mudança de lente, ou a permissão de que o cronista encarnasse no pesquisador, foi fundamental à descentração do olhar que parece ter ficado mais leve, livre e solto para reinterpretar muitas atitudes, que havíamos rotulado de didatização, como mediação. Cabe dizer que essa mudança na maneira de investigar acarretou uma mudança na maneira como algumas professoras passaram a nos receber, menos desconfiadas, menos armadas e, portanto, mais livres para mostrarem sua prática. Quanto a isso, percebemos, com relação a essas professoras e ao único professor da escola, que bastava pressentirem nossa presença para que se envolvessem com a literatura infantil, seja convidando as crianças para os cantinhos de leitura, seja organizando esses cantinhos, seja esmerando-se na leitura dos livros. Poderíamos entender essa atitude como uma tentativa de “mostrar serviço”, mas preferimos considerar que olhar é também semear, ou que pesquisar é também semear. A escola de verdade tem um nome que

não foi revelado porque não nos interessa que, divulgado o estudo, a escola venha a ser tomada como exemplo a ser seguido. Até porque a escolha aleatória da mesma, dentre as cinco que nos foram indicadas, pode ser um indício de que outras experiências significativas do trabalho escolar com a literatura infantil, diversas da investigada estejam ocorrendo, a partir de outras mediações. Assim, o que o estudo nos apontou foi um caminho, dentre tantos, que pode levar crianças e professores ao encontro promissor com a literatura infantil. Dessa maneira, as mediações que parecem favorecer o estreitamento das relações da criança com a literatura infantil, que trouxemos nesse recorte do estudo, não podem ser transformadas num roteiro fechado de viagem, mas podem ser encaradas como pistas para se inventar a relação entre literatura infantil e escola que precisam ser lidas como histórias que podem ser continuadas, modificadas, enriquecidas.

Referências Bibliográficas:

- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- _____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. IN: _____. **Obras Escolhidas II: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985a, p. 222-232.
- _____. A imagem de Proust. IN: _____. Op.cit., 1985b, p. 36-49.
- _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. IN: _____. Op. cit., 1985c, p. 197-221.
- _____. Infância em Berlim por volta de 1900. IN: _____. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 71-142.
- _____. Sobre alguns temas em Baudelaire. IN: _____. **Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.103-150.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. As práticas da escrita. IN: PHILIPPE, Ariès e DUBY, Georges (orgs). **História da Vida Privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p.113-161.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. A criança no limiar do labirinto. IN: _____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994, p. 83-105.
- GARCIA, Pedro Benjamin e DAUSTER, Tania (orgs). **Teia de Autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, violência e consumo. IN: _____(org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p. 91-8.
- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. IN: ZACCUR, Edwiges (org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KOOGAN/HOUAISS, enciclopédia e dicionário ilustrado. 4.ed. Rio de Janeiro: Seifer, 2000.
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
- PASOLINI, Pier Paolo. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. IN: _____. **Os jovens infelizes: antologia de escritos corsários**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PEREIRA, Rita Ribes et al. Ladrões de sonhos e sabonetes: sobre os modos de subjetivação da infância na cultura de consumo. IN: JOBIM e SOUZA, Solange (org). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000, p.99-116.

ROCHA, Eloisa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

VAZ, Paulo B. A um passo da barbárie. IN: _____ et al. **Leitura e leitores**. Rio de Janeiro: PROLER, 1994, p.5-14.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.