



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM LETRAS – PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

**A RECEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM
LIVROS DA COLEÇÃO LITERATURA EM MINHA CASA**

Rute Pereira Alves de Araújo

**Dr. José Hélder Pinheiro Alves
(Orientador)**

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO/2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO EM LETRAS – PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

**A RECEPÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA COM
LIVROS DA COLEÇÃO LITERATURA EM MINHA CASA**

Rute Pereira Alves de Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande - PB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura.

Linha de Pesquisa: Literatura e Ensino

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

**Campina Grande - PB
Junho/2007**

Dissertação intitulada **A Recepção da leitura Literária: uma Experiência com Livros da Coleção Literatura em Minha Casa**, apresentada pela mestranda Rute Pereira Alves de Araújo, para obtenção do título de Mestre em Letras, na Universidade Federal de Campina Grande, aprovado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG/UFPB
(Orientador)

Profª Drª Márcia Tavares Silva - UFRN
(Examinadora)

Profª Drª Maria Gorete Ribeiro- UEPB
(Examinadora)

Profª Drª Maria Marta dos Santos Nóbrega - UFCG
(Suplente)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A663r

2007 Araújo, Rute Pereira Alves de.

A recepção da leitura literária: uma experiência com livros da coleção literatura em minha casa/Rute Pereira Alves de Araújo. — Campina Grande, 2007.

125f. : il

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

1. Literatura. 2. Ensino. 3. Leitura. I. Título.

CDU 82(043)

Aos meus pais, José Pereira Alves de Araújo (in memorian) e Martinha de Araújo; meus irmãos Roberta e Antônio de Pádua; meu sobrinho Marcelino, meu afilhado Rhuan, aos meninos e meninas das escolas públicas municipais de Lagoa Seca-PB.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de esperança, luz e discernimento que me acompanharam durante a trajetória de estudos e construção desse trabalho.

A minha família que soube com paciência entender os momentos de ausência; especialmente a minha mãe que com cuidado e zelo recebeu por inúmeras vezes os meninos e meninas da quarta série, sempre que esses vinham me visitar.

A Denise Lino, José Edílson Amorim, Maria Marta dos Santos Nóbrega, Maria Augusta Reinaldo, José Hélder Pinheiro Alves e Valdir Heitor Barzotto, pela competência, segurança e disponibilidade com que desempenharam a tarefa docente, nas disciplinas pagas durante o curso.

As professoras Maria Marta dos Santos Nóbrega e Márcia Tavares Silva pela disponibilidade com que participaram do exame de qualificação dessa dissertação, pelas leituras cuidadosas e críticas que me impulsionaram na busca do melhor, fazendo-me sentir segura através dos comentários apropriados e das sugestões importantes.

Aos meninos e meninas da 4ª série da escola pública Municipal de Lagoa Seca-PB, pelos ensinamentos humanos e sociais adquiridos no período de experiência externados a partir das demonstrações de carinho e acolhimento entusiasmado às atividades propostas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras dessa Universidade na pessoa do professor e coordenador Edmilson Luiz Rafael.

E especialmente ao professor, orientador e amigo José Hélder Pinheiro Alves, pela simplicidade, pelo zelo imensurável, pelos diálogos francos, pelas sugestões oportunas, pelo olhar crítico e perspicaz, pelos livros emprestados (sem pré-fixar a data de entrega), pelo acolhimento em sua residência, enfim, pela paciência, dedicação, experiência e presença ativa desse que se fez, no percurso do mestrado, de fato *orientador*.

RESUMO

A literatura infanto-juvenil, ainda transporta os ranços da tradição pedagógica e moralizante que a originou, e são responsáveis por inúmeras discussões no meio acadêmico, que vem buscando a partir de meios reflexivos, tornar o ato da leitura literária, realizada especialmente no âmbito escolar, uma atividade mais prazerosa, portanto, livre do pragmatismo e pedagogismo que lhe serviu de base e reluta em permanecer até os dias atuais. Sob esse prisma, faz-se necessário que se valorize o leitor e a carga de conhecimento e experiências que ele traz no momento da leitura. Sob esse viés o leitor é agente ativo do processo de leitura e é justamente nessa perspectiva que a Estética da Recepção vem contribuindo, especialmente no que tange à relação texto-leitor e as possibilidades de interação emanadas do texto através de seus espaços vazios. Com base nesses princípios, somado à experiências anteriores com o texto literário, procedemos uma experiência com duas obras da Coleção Literatura Em Minha Casa: *Uma História de Futebol* de José Roberto Torero e *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* de Mirna Pinsky, em uma turma de 4ª série de uma escola da rede pública Municipal da cidade de Lagoa Seca – PB. Assim, apresentamos nesse trabalho reflexões acerca dos aspectos formativos e de recepção que norteiam o processo de leitura formalizado nas escolas, seguido de uma parte analítica das obras escolhidas e conseguinte relato das experiências realizadas no contexto já citado, mais reflexões e considerações acerca dos efeitos da recepção das obras escolhidas.

Palavras-chave: literatura, ensino, leitura.

RÉSUMÉ

La littérature d'enfance et de jeunesse porte encore le caractère obsolète de la tradition pédagogique et moralisante de son début, responsable par un grand nombre de débats dans le milieu académique où, à partir de la discussion-réflexion, on cherche devenir l'acte de la lecture littéraire, réalisée au milieu scolaire, une activité plus agréable; donc, libre du pragmatisme et du pédagogisme qui a été son début et insiste à rester jusqu'à présent. Ainsi, c'est nécessaire qu'on valorise le lecteur et la charge de connaissances et d'expériences qu'il a au moment de la lecture. De cette façon, le lecteur se fait agent-actif du processus de lecture. C'est justement dans cette perspective que l'Esthétique de la Réception contribue surtout au niveau de la relation texte-lecteur et des possibilités d'intéraction issues du texte à partir de ses espaces vides. Basé sur ces principes, et en profitant aussi d'expériences antérieures avec le texte littéraire, nous avons procédé à une expérience avec deux oeuvres de la collection

Littérature chez moi: "Une histoire de football", de José Roberto Torero et "Lettre errante, grand-mère embarrassée, fille qui fête son anniversaire", de Mirna Pinsky, dans une classe du cycle 3 CM1 (5^o ano) d'une école publique municipale de la ville de Lagoa Seca – État de Paraíba. Ainsi, nous présentons ici des réflexions sur les aspects formatifs et de réception qui guident le processus de lecture construit dans les écoles, suivi d'une partie analytique des oeuvres choisies et récit des expériences réalisées dans le contexte déjà mentionné, en plus des réflexions et des considérations sur les effets de la réception dans les oeuvres choisies.

Mots - clé : littérature, enseignement, lecture.

“Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: LITERATURA INFANTIL: ENTRE RANÇOS E AVANÇOS	
1.1. A Formação Pedagógica para o Ensino de Literatura Infanto-Juvenil.....	
1.1.1. Como entender esse processo.....	21
1.1.2. Redimensionando o olhar.....	26
CAPÍTULO II: RECEPÇÃO, INTERAÇÃO E PRAZER ESTÉTICO: ALGUMAS REFLEXÕES	
2.1. O prazer estético.....	32
2.2. Interação texto – leitor.....	35
2.3. Método Criativo/Recepcional – Uma hipótese de trabalho	
2.3.1. Por uma metodologia criativo-recepcional.....	39
2.3.2. Método Criativo-Recepcional: Observando alguns conceitos.....	41
CAPÍTULO III: LITERATURA EM MINHA CASA: ENCANTAMENTO E REALIDADE	
3.1. Escolha das Obras.....	44
3.2. Duas leituras.....	
3.2.1. <i>Carta errante</i> ... Entrecruzamento de histórias e rupturas sociais.....	45
3.2.2. Uma História de Futebol: Jogo e Encantamento.....	52
3.3. O <i>Locus</i> da Pesquisa.....	56
3.4. Descrição da experiência.....	58
3.4.1. Uma História de Futebol.....	60
3.4.1.1. Dimensão Pedagógica Reflexiva.....	82
3.4.2.1. <i>Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante</i>	86
3.4.2.1.1 Dialogicidade e interação: Reflexões acerca da experiência.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete sobre o modo como a leitura literária vem sendo trabalhada nas escolas, e sugere caminhos para a prática docente a partir de uma experiência com uso de obras literárias infanto-juvenis, da coleção “Literatura em Minha Casa”, numa sala de aula de quarta série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública Municipal da cidade de Lagoa Seca – PB.

Com vistas à efetivação dessa reflexão procuramos, através de uma proposta de leitura que se pauta, sobremaneira, no horizonte de expectativas do leitor e na sua interação com o texto, conforme defende Hans Robert Jaus, tentamos compreender como se dá o processo de recepção a través de uma metodologia dialógica.

Dando prosseguimento ao trabalho de pesquisa desenvolvido no Curso de Especialização em Educação da UFCG, no ano de 2004, pudemos perceber através de observações de aulas em que o texto literário infantil era utilizado, alguns procedimentos que se fizeram recorrentes nas práticas observadas. Dentre os aspectos observados podemos destacar a literatura infantil, utilizada como pretexto para escolarização; ou seja, mediante a leitura do livro literário as professoras realizavam atividades escolares que comprovassem a atenção das crianças ao que havia sido lido.

Outro fato observado se refere às perguntas óbvias realizadas pelas professoras acerca dos textos lidos. Por se configurarem demasiadamente objetivas, essas perguntas não possibilitavam às crianças o exercício de sua criatividade e senso crítico. A realização de perguntas desse tipo é justificável, em alguns momentos, pelo terceiro aspecto observado, referente a má qualidade dos títulos escolhidos. Alguns dos títulos utilizados pelas professoras não possibilitavam questionamentos mais elaborados, tampouco respaldavam discussões e diálogos mais consistentes¹.

¹ Nas práticas observadas freqüentemente as professoras realizavam atividades que comprovassem a atenção das crianças ao que havia sido lido. Essas práticas se processavam da seguinte forma; primeiro, leitura em

Foi verificado também o ritual de práticas realizadas pelas professoras dos dois contextos observados, configurados do seguinte modo: leitura do texto, perguntas orais, dramatização e/ou desenhos acerca do texto lido.

Em relação as inferências que as crianças poderiam realizar no decurso das leituras realizadas na sala de aula, essa atitude só é trabalhada a partir da capa do livro (quando acontece); ou seja, a professora segue a leitura sem permitir que as crianças possam dialogar com o texto e/ou entrecruzar fatos do seu imaginário e cotidiano.

Com base no aspecto supracitado, a compreensão por parte do aluno-leitor não é possibilitada, pois a interpretação é entregue pela professora.

Outro fato recorrente nas atividades de leitura observadas se refere à fragmentação do texto literário. Em dois momentos, precisamente, esse aspecto pôde ser observado. Em um primeiro, a professora realizava a leitura de uma parte do livro, não possibilitando, desse modo, que as crianças tivessem acesso ao texto integral. Em outro momento, a professora dividiu o texto em partes a serem entregues para os trabalhos em grupo, ou seja, as crianças recebiam apenas partes de um todo.

Outra observação realizada está no que tange à concepção das professoras sobre “literatura infantil”. Algumas delas acreditam que qualquer texto destinado à criança pode ser caracterizado como “literatura infantil”; razão pela qual uma das professoras utiliza textos informativos do livro didático, acreditando estar usando textos literários infantis.

Percebemos também com recorrência nas práticas observadas, a explicação de conceitos inadequados para o contexto das crianças, tais como: Literatura Infantil, Texto verbal e Texto não verbal, conteúdos que “podem” ser trabalhados a partir do texto literário.

Com base nos dados coletados na pesquisa diagnóstica realizada no curso de Especialização (UFCG), sucintamente explicitados, através dos aspectos recorrentes acima elencados, pudemos através de amadurecimento teórico-metodológico adquiridos no decurso do mestrado, propor uma metodologia, que

voz alta, depois perguntas acerca do que havia sido lido e no terceiro momento atividades escritas ou desenho que comprovasse atenção as leituras realizadas. É importante salientar que as questões orais realizadas pelas professoras sobre a leitura, eram de uma objetividade que inviabilizava as crianças refletirem mais profundamente sobre o texto lido.

fosse capaz de estimular as crianças na busca da leitura literária como fonte de fruição e prazer.

Mediante esse objetivo, optamos por desenvolver uma experiência na Escola pública Municipal onde a pesquisa diagnóstica, do curso de Especialização foi desenvolvida. O motivo de escolha dessa unidade de ensino se deu, em primeira instância, pela necessidade de contribuição científica em uma das escolas onde havia sido realizado o estudo de caso.

Nesse caso, a Escola Pública Municipal foi a primeira a ser pensada pela carência dos alunos dessa instituição, pelas constatações anteriormente citadas, observadas na pesquisa diagnóstica, bem como, pelo acolhimento do corpo docente e discente para a realização desse trabalho.

Outro motivo que nos impulsionou a escolha de uma unidade pública de ensino, foi o fato dessas escolas possuírem em seu acervo literário obras da coleção “Literatura em Minha Casa”, já que trabalhamos alguns títulos dessa coleção na sala de aula cuja proposta foi desenvolvida.

Outro fator propulsor da escolha da escola pública foi a constatação do pouco uso dos livros literários existentes em seu acervo, tendo em vista que todo acervo é formado por livros da coleção “Literatura em Minha Casa” e a maior parte destes, ainda está com o invólucro de plástico².

Consideramos de extrema relevância o dado acima elencado, por nos evidenciar a necessidade de tornar essas obras mais acessíveis aos alunos, bem

² Alguns dados referentes a “Coleção Literatura em Minha Casa”, podem ser observados na página do MEC na internet. Referente a coleção, LORENZONI (2004), destaca a importância do Programa: “Uma das estrelas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), o Literatura em Minha Casa distribui, desde abril de 2002, uma coleção de livros para estudantes da 4ª série do ensino fundamental com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. A coleção, que se torna propriedade do aluno, é composta de cinco volumes, sendo uma obra da poesia ou antologia poética, um conto ou antologia de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado. A cada ano, são distribuídas oito coleções diferentes, o que, além de atender os estudantes da 4ª série, permite a troca de livros entre eles. Todas as escolas públicas municipais e estaduais com turmas de 4ª série recebem as coleções, o que possibilita que alunos de outras turmas tenham acesso às demais obras. No lançamento do Literatura em Minha Casa, em 2002, os alunos da 5ª série também receberam as coleções. Nos anos seguintes, a distribuição foi dirigida à 4ª série. Acervos – Lançado em 1997, o PNBE distribuiu dois acervos, em 1998 e 1999. O primeiro acervo, com 215 títulos, foi dirigido a 20 mil escolas públicas de ensino fundamental com mais de 500 mil alunos. O segundo, em 1999, teve 109 títulos infanto-juvenis, sendo quatro para crianças portadoras de necessidades especiais. Eles foram enviados a 36 mil escolas públicas de 1ª a 4ª série com mais de 150 alunos. Em 2000, o programa teve como foco a formação continuada de professores. Os recursos foram investidos na produção de materiais pedagógicos e na elaboração de manuais de apoio para o uso de acervos. Foram beneficiadas mais de 30 mil escolas”. (<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=613>)

como, através do nosso trabalho, motivar os professores a utilizarem com maior frequência estes títulos em suas aulas, por intermédio de uma prática metodológica capaz de propiciar uma relação de fruição e prazer, entre obras e leitores.

Todavia, percebemos que há questões de maior amplitude que excedem o meramente didático/pedagógico, a exemplo da produção cultural para crianças que tem enveredado pela racionalidade do sistema produtivo, fator esse responsável por considerar a criança um ser passivo, tornando, desse modo, o lúdico um produto inviável, pela relação de não trabalho a ele veiculado.

Para Perrotti (1982, p. 18-21), “na sociedade capitalista, o critério do cultural é sempre o capital”. O fator aqui apontado por Perrotti é também responsável pela relação de não prazer entre leitores e obras literárias.

Ideologicamente, o racionalismo se propala pela classe docente construindo, na maioria das vezes, até de modo inconsciente, o ideário que reifica o uso da obra literária através de atividades de cunho pragmático, pedagógico e /ou moral, conforme constatamos nas práticas. Segundo apontam Bordini & Aguiar (1988, p. 15) “a formação de literatura não pode ser idêntica a do leitor genérico ou pragmático”.

Portanto, numa tentativa de desmistificar a racionalidade que tem se propalado através do uso do objeto cultural como ponte de ligação ao ideário mercantilista, que faz do “leitor”, “consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política” (MAGNANI, 2001, p. 42), realizamos uma proposta na sala de aula, com os seguintes títulos da coleção “Literatura em Minha Casa”:

- *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* – Mirna Pinsky (2001).
- *Uma História de Futebol* – José Roberto Torero (2001).

A escolha desses títulos se deu pela consideração da faixa etária em que as crianças da série escolhida se encontram (9-12 anos de idade), bem como pelo teor das obras que envolvem fantasia e realidade, fornecendo, desse modo, os subsídios necessários à realização de uma “leitura interpretativa”, conforme aponta Aguiar (2001, p. 137). Ainda, segundo a autora, é neste período de 3^a à 5^a

séries que prevalece na mentalidade das crianças a mágica arraigada aos fatos de sua realidade no mundo.

Acreditamos assim, que a sala de aula se constitui em um espaço relevante para se desenvolver o gosto pela leitura literária, pois de acordo com Zilberman (1994, p. 14), ela “(...) é um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorado, muito menos desmentida sua utilidade”.

O que buscamos, portanto, foi trabalhar o texto literário na sala de aula através de uma metodologia criativa³ procurando conduzir mais eficientemente os alunos a práticas de leituras, em que eles possam no futuro, de forma independente, buscar os títulos que desejam ler, encontrando nesse gesto uma fonte de imaginação, descoberta e prazer. Cremos que através de atitudes desse patamar, o leitor ganha autonomia, não ficando bitolado a ler meramente o que a escola propõe.

Com base no exposto, percebemos nos primeiros contatos com a escola pública um antagonismo entre o discurso dos professores e dos alunos⁴. Num primeiro momento em conversa com os professores e a diretora da escola para explanação do caráter continuativo da pesquisa, seus principais objetivos e proposições, foi nos dada a informação que os alunos eram preguiçosos para ler, não buscavam outras fontes de leitura tampouco revelavam interesse em ler “as historinhas do livro didático”. Numa primeira conversa com os alunos da 4ª série, esses revelaram que gostavam de ler revistas, gibis... E quando indagados se estavam lendo algo no momento, um deles timidamente revelou que estava terminando de ler *A Ilha Perdida*, de Maria José Dupré. Este dado evidencia a necessidade de diálogo na sala de aula, em que o professor não subestime as capacidades dos alunos, mas percebendo o potencial de cada um, possa favorecer um ambiente mais democrático, no qual as leituras realizadas por eles

³ O método criativo e o método recepcional que nortearão a nossa prática de sala de aula, serão melhor aprofundados no capítulo II.

⁴ O relato da experiência em sala de aula, bem como a análise dos dados observados durante o período de pesquisa serão explanados com mais detalhes no terceiro capítulo. É válido salientar que as informações obtidas nesse momento da pesquisa foram registradas no diário de campo. Esse recurso nos possibilitou o registro das conversas informais realizadas com professores, corpo técnico-administrativo, bem como as intervenções dos alunos durante as atividades realizadas em sala de aula no período de pesquisa.

façam parte de um processo importante, independente de que sejam ou não as leituras propostas pela a escola.

Assim, nesse processo de formação do leitor, a literatura infantil pode desempenhar um relevante papel, pois a partir da dimensão artística, criativa e/ou humorística ela oferece à criança possibilidades imaginativas. Isto significa que, enquanto a criança se diverte com a leitura, esta lhe oferece esclarecimento sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade (AGUIAR, 2001).

Desse modo, através da literatura infantil a criança tem a oportunidade de manifestar, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo, pois como afirma Cademartori (1986, p.23), “a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação e manipulação da sociedade”.

De acordo com Aguiar (ibid., p.77), a literatura infantil pode conceder ao pequeno leitor a capacidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais. Para isso, a fantasia continua sendo um ingrediente precioso na sedução do leitor.

Todavia sabemos que o modo “mecanicista” de ler literatura infantil, é reforçado a partir das próprias “políticas públicas de formação em leitura”, que se restringem apenas ao envio de obras literárias as escolas, relegando, desse modo, questões cruciais como o preparo do professor em relação à formação para a leitura como prática social. Por outro lado, o recebimento de acervos literários pelas escolas públicas ocorre esporadicamente e o número de livros é restrito (conforme constatamos no acervo de livros da escola pública), o que não viabiliza a realização de um trabalho de leitura que envolva a escola como um todo. Dessa forma, estes aspectos caracterizariam o que segundo Soares (2001), pode ser denominado de um “mau” uso da literatura na escola.

A respeito da literatura na instituição escolar, Soares (2001, p.25) ressalta que a escolarização da literatura ocorre inevitavelmente, pois a escola dela se apropria. Para a autora, é paradoxal a idéia de escolarização da literatura na escola, inclusive ela questiona: “como tornar não escolar algo que ocorre na escola, que se desenvolve na escola?”. Sob este prisma, a autora faz a distinção entre uma escolarização “adequada” da literatura, que seria aquela que conduz

de forma eficaz ao desempenho de práticas de leitura no contexto social, bem como prioriza as atitudes e os valores correspondentes ao leitor que se quer formar, e uma escolarização “inadequada” da literatura, que seria aquela que, no lugar de desenvolver o gosto e a proximidade com as práticas sociais de leitura, afasta e propaga resistência ou ojeriza à leitura.

Sobre esta questão, Cademartori (1986, p.18) aponta o inegável vínculo da literatura infantil com a educação, todavia ressalta que “sua natureza literária já a coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil”. Conhecendo a ideologia da escola, lugar de consagração do *status quo* e sua tendência conservadora para fazer valer o já estabelecido, encontramos nessa característica pontos de divergência entre a escola e a literatura infantil, já que esta última possibilita à criança a reorganização dos conceitos e percepções do mundo, possibilitando, assim, um novo ordenamento de suas experiências existenciais, bem como melhor desenvolvimento do senso artístico (ibid.). Estas questões nos evidenciam a necessidade de pensarmos os processos de formação dos professores.

Mediante a análise dos relevantes dados observados na monografia da Especialização, colhidas em salas da 1ª fase do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal e rede privada de ensino da cidade de Lagoa Seca – PB, tornou-se evidente a necessidade de aprofundamento da pesquisa no mestrado.

Neste segundo momento da pesquisa, a preocupação esteve centrada na realização de uma experiência em sala de aula, em que o texto literário infantil fosse considerado em suas múltiplas dimensões, dentre as quais, a artística e a sócio-cultural, em que o leitor poderá exercer sua capacidade de construir conceitos mediante as experiências práticas que o alicerçam. Enfim, uma prática livre de atos mecânicos e pragmáticos conforme observado na pesquisa anterior.

Deste modo, após um processo de amadurecimento das discussões tidas no decurso das disciplinas pagas e das conversas orientadas chegamos ao reconhecimento dos efeitos negativos a que as obras literárias são na maioria das vezes submetidas, conforme apontamos no parágrafo acima. A pesquisa nos chamou a atenção para a necessidade de uma nova maneira de trabalho com os

textos literários em sala de aula. Optamos por elaborar e testar uma proposta de trabalho com obras literárias infanto-juvenis que se pautem sobremaneira na relação interativa texto-leitor, sendo o leitor o agente ativo do processo de leitura. É, portanto, a partir das experiências práticas do leitor, do seu horizonte de expectativas, bem como de sua atuação e percepção do mundo que a experiência literária é resignificada, pré-formando a compreensão de mundo do leitor, podendo repercutir com isto, em suas variadas formas de expressão e comportamento social.

Em síntese, refletimos a prática com uso dos textos literários, observando o modo como às crianças a recebem, seu horizonte de expectativas, suas experiências pessoais, enfim o contexto em que elas estão inseridas e a gama de conhecimento e contribuições que as obras literárias podem trazer ao cotidiano da sala de aula. Sob esse prisma, a Estética da Recepção tem colaborado no que tange à recepção das obras literárias, bem como a interação texto-leitor.

Realizamos uma experiência com uso das obras literárias infantis em uma das unidades de ensino em que a primeira pesquisa havia sido realizada.

Escolhemos, portanto, a escola pública municipal de ensino como meio de contribuir com a mesma, bem como suscitar no corpo docente da escola, o desejo de enveredar por novas atitudes metodológicas em suas salas de aulas, através do uso de recursos que a própria escola dispõe.

Para o alcance dessa meta, utilizamos alguns títulos da coleção *Literatura em Minha Casa*, que a escola possui em seu acervo: *Uma História de Futebol* (2001), de José Roberto Torero e *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* (2001), de Mirna Pinsky.

É importante salientar que a escolha desses títulos não se deu de forma aleatória, foram consideradas as obras mais procuradas pelos alunos de pelo menos duas escolas urbanas da rede Pública Municipal de ensino de Lagoa Seca. Fizemos esse levantamento de modo informal através de conversas com as bibliotecárias e observações do registro de saída de livros da escola.

Com o intuito de tratarmos a leitura literária em sua forma mais ampla, considerando seu valor artístico, bem como a interatividade texto-leitor,

realizamos uma experiência de leitura com os títulos mencionados em uma turma de 4^a série do Ensino Fundamental.

Para tanto, fizemos algumas visitas à escola para complementação dos dados, reconhecimento da turma, explicitação do caráter continuativo da pesquisa, ao corpo docente e administrativo da escola, tendo em vista que a pesquisa diagnóstica realizada no curso de Especialização havia sido realizada nessa mesma unidade de ensino.

De posse de alguns dados, pudemos elaborar um plano de atividades⁵, a partir do qual, entramos em campo, com intuito de experimentar uma metodologia de trabalho com a leitura literária na sala de aula, em que o indivíduo leitor fosse visto como parte fundamental no processo de recepção do objeto estético.

O percurso desta pesquisa está registrado nos três capítulos desse trabalho e que descreveremos a seguir. No primeiro capítulo, intitulado **Literatura Infantil: Dos Dados à Proposição**, nesse primeiro capítulo, refletimos, com Regina Zilberman sobre os aspectos formativos que envolvem o processo de leitura abordado nas escolas, a relação que os próprios formadores estabelecem com a leitura, bem como o cenário histórico que serviu de palco à configuração social da leitura no passar dos tempos. A autora nos remete, de forma concisa, ao pensamento de Platão, acerca da leitura. Chegando ao XIX por intermédio de algumas reflexões de Shopenhauer, perpassando pelas concepções de leitura mais significativas que se instauraram no cenário acadêmico ao longo dos anos.

As explanações e pensamentos acerca da leitura e sua formação, mais algumas reflexões sobre as possibilidades de redimensionar as práticas de leituras atuais são explicitadas nesse primeiro capítulo através das contribuições de Regina Zilberman (1999), Ane-Marie Chartier (1999), Vera Teixeira de Aguiar (2001), Delia Lerner (2002) e Roger Chartier (1999).

No segundo capítulo: **Recepção, Interação e Prazer Estético: Algumas Reflexões**, pensamos sobre o prazer estético, e a relação de interação e gosto possíveis de serem propiciados pelo objeto estético na relação texto - leitor. Esse capítulo é concluído com as abordagens referentes à necessidade de uma metodologia criativo-recepcional, em que as obras literárias são

⁵ Ver Plano de atividades no anexo I desse trabalho.

consideradas em seu veio artístico – social, observando para isso as possibilidades que a Estética da recepção apresenta. Essa segunda parte do capítulo é pautada nas concepções, pensamentos e reflexões de Hans Robert Jauss (1979), Wolfgang Iser (1979), Regina Zilberman (1999) Vicent Jouve (2002), dentre outros.

O terceiro capítulo ***Literatura em Minha Casa: Encantamento e Realidade*** consta de reflexões acerca dos livros escolhidos para o trabalho de leitura em sala de aula. Nesse momento da dissertação, fazemos uma breve análise das obras, destacando em *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* (2001), de Mirna Pinsky o entrecruzamento de histórias e rupturas sociais e em *Uma História de Futebol* (2001), de José Roberto Torero, as possibilidades de jogo e encantamento que essa leitura pode propiciar aos leitores infantis.

Essa parte analítica do trabalho é ancorada teoricamente por reflexões de Joana Cavalcanti (2001), Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988), Marly Amarilha (1997) e Edmir Perrotti (1982).

Ainda nesse capítulo caracterizamos o *locus* de pesquisa em que é possível observar alguns dados referentes à constituição física da escola bem como algumas informações acerca das condições socioeconômicas dos alunos. Também apresentamos a descrição das experiências realizadas com as obras infantis escolhidas, destacando em cada uma dessas experiências a dimensão pedagógico-reflexiva, ou seja, o veio dialógico que norteou nosso trabalho de campo.

Ao final, apresentamos uma breve explanação acerca da importância de realização da experiência, buscando perceber os modos diferenciados de participação das crianças nas leituras dos dois títulos utilizados.

CAPÍTULO I

LITERATURA INFANTIL: ENTRE RANÇOS E AVANÇOS

O que as leituras da infância deixam em nós, é a imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos.

(Marcel Proust)

1.1. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

1.1.1. COMO ENTENDER ESSE PROCESSO

As questões ligadas à leitura, especificamente a literária, serviram e servem de palco para inúmeras discussões acadêmicas. Todavia no que tange à formação dos professores, para utilizarem as obras literárias em suas salas de aula, ainda há muito que se refletir; principalmente quando se percebe o uso inadequado dessas obras, sua subutilização e o pragmatismo a elas veiculados em contextos diversos que é constantemente vislumbrada em práticas metodológicas que impedem aos alunos o exercício de uma relação interativa de gosto e fruição com o livro literário.

Regina Zilberman (1999), no texto: *Leitura literária e outras leituras*,⁶ faz importantes reflexões sobre o modo como o ato de ler foi se configurando no cenário social desde os seus primórdios na Grécia antiga. Essa contextualização histórica nos permite atualizar as reflexões sobre o modo como a leitura literária é tratada nas escolas atualmente.

⁶ O texto integra uma coletânea de estudos realizados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros que tematizam a leitura sob os pontos de vista histórico, literário e pedagógico. As discussões constituem uma contribuição importante para a compreensão e o aprofundamento do debate teórico sobre a leitura e a escrita.

De acordo com Zilberman (1999) Platão via a leitura como ato nocivo, pois poderia tornar os homens esquecidos, já que eles não mais cultivariam a memória, mas ficariam bitolados a leitura do registro escrito, tornando-se assim *sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios*.

Além dessa concepção mais antiga, a autora, mediante as concepções do século XIX por intermédio do pensamento de Shopenhauer que pensa a leitura como ato fechado e passivo que impossibilita a quem lê posicionar-se diante do lido. Para Shopenhauer, quando lemos a capacidade de pensar nos é em grande parte negada, pois, outra pessoa é que pensa por nós.

Ao observarmos o contexto histórico brasileiro dos séculos XIX e XX, a autora nos remete às distintas concepções de “boa leitura” e “ler bem” que se configuraram no cenário brasileiro, perpassando pelos pensamentos de Abílio César Borges - pedagogo baiano, que atribui o “ler Bem” à leitura oral, bem como, por Maria Amália Vaz de Carvalho, cujo – “O saber ler” – está associado às formas de compreensão, fruto de uma educação aprimorada e cuidadosa. Já para João Kopke – do início do século – o livro de leitura é que se encarrega de ajudar a memorizar a linguagem oral mais elevada, sendo assim, desembocada no conhecimento da literatura, representado pelos modeladores de escritos brasileiros. Para A. Joviano, a leitura de autores consagrados é o que aprimorará o gosto literário e resultará no bom uso da língua. (ZILBERMAN, 1999).

Além dos aspectos acima elencados, retratos da situação histórica a que a leitura literária esteve arraigada, Regina Zilberman reflete um pouco sobre a Revolução de 30, pois dela advém a criação do Ministério da Educação, a nova regulamentação do Ensino primário e secundário. É a partir da Revolução de 30 que se fixam os objetivos da matéria que agora se chamaria “Português”, cuja competência principal do professor estaria em:

(...) tirar o máximo proveito da leitura, ponto de partida de todo o ensino, não se esquecendo de que além de visar fins educativos, ela oferece um manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência, prevenindo maiores dificuldades nas aulas de redação e estilo (ZILBERMAN, 1999, p.77).

Vemos que a principal meta do ensino da leitura, nesse período, é disciplinar e modelar, seguindo os vieses de uma educação que se constitui na

maioria das vezes de forma autoritária que investe primordialmente na disciplina e talvez por essa razão escolarize inadequadamente o objeto estético já que nesse período a finalidade da leitura é educativa.

No período acima abordado, bem como, nos anos 40 e 50, as leituras valorizadas na escola eram aquelas que constituíam o cânone e era utilizada no início da aprendizagem como ponte condutora a outras etapas de conhecimento.

Nesse período da história a literatura é vista como pretexto para a realização do que era na época considerado “boa leitura”, ou seja, a realização oral dos textos. Sob esse prisma, o conhecimento literário estava fortemente imbricado a leitura e sua realização oral; sendo a leitura elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro da época. (ZILBERMAN, 1999).

Já nas décadas de 60 e 70 a questão do hábito de ler entra em voga permanecendo, contudo, as concepções mais antigas referentes à noção de que a leitura constitui a base do ensino, desde que se concentre nas disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua materna, e que os textos lidos são importantes apenas para a aprendizagem. (ZILBERMAN, 1999).

Tais colocações nos permitem refletir se atualmente nas escolas a leitura literária vem sendo enfocada em seus aspectos lúdico, prazeroso e gratuito ou como permanece em décadas remotas de nossa história.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a escola ainda é o espaço por excelência do contato com o material impresso, especialmente com a literatura. Entretanto, muitas vezes, a escola abdica de seu papel na formação de leitores competentes socialmente e não aproveita a vontade de saber, de se informar, de estar por dentro dos acontecimentos, em suma, a curiosidade que faz parte da natureza humana, desde a mais tenra idade.

Anne-Marie Chartier⁷ (1999), ao refletir sobre *Os futuros professores e a leitura*, nos alerta sobre a necessidade de que esses futuros professores, dentre outras competências e habilidades, incumbidos da responsabilidade de formar leitores, possam orientar seus alunos sobre as leituras que irão realizar, fazendo-

⁷ O texto de Ane-Marie Chartier consta de alguns dados importantes acerca do histórico e ritmo de leitura dos franceses, esse trabalho é fruto de uma pesquisa conduzida por Emanuel Fraisse e realizada por uma equipe do IUFM de Versalhes (Instituto Universitário de Formação de Mestres - órgão criado em 1989 e responsável pela formação de professores de todos os níveis). Os resultados dessa pesquisa se fazem importantes para os futuros e já professores, afim de que esses possam refletir mais estruturadamente acerca de suas próprias práticas de leitura. (CHARTIER, 1999).

os refletir desde a formação inicial sobre as suas maneiras de ler. Este processo, segundo a autora, ajudaria os próprios professores a definir as estratégias e percursos da leitura mais adequados ao processo de formação dos alunos.

Delia Lerner (2002, p.28) aponta que o principal desafio a enfrentar no que se refere à formação de leitores, especificamente da leitura literária, seria o de “formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária”. Segundo Lerner, o desafio de ordem maior seria o de:

(...) formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que passam a “decifrar” o sistema da escrita. É (...) formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução dos problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de *oralizar* um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. (LERNER, 2002, p.27-28, itálico meu).

Lerner nos aponta uma questão que deveria servir de palco para reflexões e debates entre professores, referente à oralidade da leitura tão disseminada nas décadas de 40 e 50, (conforme aponta Zilberman - no início do capítulo) e ainda presente nos dias atuais, em contextos em que o desenvolvimento da oralidade e decodificação do texto escrito é recorrente e assume papel relevante em detrimento das inúmeras possibilidades que o texto, especificamente o literário, pode oferecer.

Em se tratando da leitura literária, essa, por sua vez, pode favorecer uma relação de interação texto/leitor, além de muitos outros conhecimentos. Todavia, não se trata aqui de um conhecimento seco, puramente informativo, como acontece nas informações que obtemos através dos jornais, revistas, televisão, rádio e computador. Estamos falando aqui de uma literatura bem elaborada, que estimula o leitor a realizar mais leituras, que instiga a curiosidade. Uma literatura artisticamente criativa, que desperta a imaginação do leitor; que faz o leitor encontrar-se socialmente ao induzi-lo na busca do novo.

Magnani (2001, p. 140) afirma que “a literatura mobiliza a imaginação, estimula a busca de alternativas”. Teremos, assim, uma formação em leitura diferenciada quando os professores descobrirem que, através da leitura literária, os alunos poderão realizar a leitura dos impasses e contradições sociais, partindo para a compreensão de que devemos ser co-autores não apenas dos fracassos, mas da luta constante pela construção e transformação da sociedade.

Para Regina Zilberman, a leitura implica mais que mera decodificação – se tratando da leitura literária, mais que atividade de lazer – a leitura, é também atividade onde o senso de alteridade e aprendizagem se configura. Dessa forma:

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto *alteridade* com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica *aprendizagem*, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha identidade no confronto com o texto. (ZILBERMAN, 1999, p.85, *itálicos meus*).

Através da leitura, o indivíduo poderá confrontar a si mesmo, refletindo sobre o seu estar no mundo, podendo mediante essa atitude, se perceber no mundo como sujeito de um processo do qual, em sintonia com o outro, ele tem as ferramentas para exercer seu protagonismo social. Pois, “(...) quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, mais propenso a modificar seus próprios horizontes ele vai estar” (AGUIAR, 2001, p. 151), conseqüentemente, a partir da mudança individual poderá ocorrer a social.

Em suma, a formação para a leitura literária far-se-á mais dinâmica e motivadora, partindo das colocações acima expostas, poderá conduzir os alunos a compreenderem que, através do mundo imaginário e fantasioso da leitura, é possível pensar-se na construção de uma nova sociedade que esteja aberta não apenas para alguns privilegiados, mas de forma primordial aos exilados da palavra (MAGNANI, 2001, p. 140).

1.2.2 REDIMENSIONANDO O OLHAR

Mediante as discussões expostas e reconhecendo o papel de extrema relevância do professor no processo de formação de leitores, faz-se necessário que analisemos como se dá o seu processo de formação. Será que o processo formativo dos professores do Ensino Fundamental, especialmente os das séries iniciais, restringe-se exclusivamente aos espaços das instituições formadoras? Nóvoa (*apud* SILVA, 2001, p. 168) aponta que, além destes espaços, é aspecto relevante na formação docente a relação que os professores estabelecem com o saber, relacionamento este que ultrapassa as práticas institucionais, envolvendo as experiências acumuladas, as trocas de conhecimentos e partilhas que, aglutinadas, formam o cerne da identidade pessoal de cada professor. Nóvoa diz ainda que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador de formadores.

A partir das colocações de Nóvoa, somos impelidos a refletir com mais minúcia a respeito de como se dá a formação dos professores de uma forma mais geral, em especial, no que se refere à formação de leitores da leitura literária.

De acordo com Foucambert (1994, p.135), toda política de leitura começa com a formação dos próprios “formadores” (professores) para que estes sejam bons praticantes. Todavia, o desafio é a forma como vem sendo processada essa formação dos professores que, ao contrário do que muitos pensam, não se encerra nos espaços e/ou instituições formadoras, uma vez que é na formação permanente que o docente tem a oportunidade de pensar criticamente sobre sua prática, percebendo que a partir da prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Nessa perspectiva, Freire propõe que o discurso teórico que é parte da reflexão docente, seja de tal modo concreto, que se confunda com a própria prática. A partir da proposição freiriana concebemos a importância de uma teoria que esteja intrinsecamente aliada à prática e que se preste à reflexão continuada do fazer docente, respeitando as suas peculiaridades, pois “ninguém educa

ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.69).

Embasados nessa reflexão, somos impelidos a pensar os estudos literários sob uma ótica diferenciada, em que a interação do leitor com o texto não se materializa apenas no confronto imaginário do leitor, somado a sua experiência de mundo, mas, também, no diálogo possibilitado entre os indivíduos leitores e suas experiências singulares. É nesse espaço dialógico que a experiência com o texto literário pode se tornar mais dinâmica e democrática.

O desafio, suscitado nas colocações acima acerca da formação de leitores seria o “por onde começar? Como hierarquizar as urgências? Quais os textos básicos?”.

Dentre os pilares que fundamentam esse trabalho de pesquisa e os modos como podemos redimensionar os mecanismos de leitura em nosso contexto brasileiro; é oportuno refletir, sobre as leituras que os próprios professores realizam. Pois conforme aponta Burlamaque (2006):

A missão do professor constitui-se em iniciar a criança no mundo das letras, incentivando o gosto pelo livro, o desenvolvimento do hábito da leitura. É ele quem vai indicar os livros aos alunos, oferecendo-lhes um repertório de títulos, em que possam movimentar-se segundo suas preferências e interesses, sem barrá-los e sem impor o seu gosto, mas, sobretudo, oferecendo-lhes fruição no ato de ler. (BURLAMAQUE, 2006, p.79-80)

Todavia como começar um trabalho em sala de aula com o texto literário se a grande maioria dos formadores não são leitores de obras literárias? Como selecionar títulos e obras a serem lidas por seus alunos, se os próprios professores, responsáveis por essa formação, não são conhecedores dos títulos que poderiam ser trabalhados? Questões como essas devem ser pensadas para que a partir delas se tenha a possibilidade de hierarquizar as urgências e caminhar em busca de novas práticas, que postulem um novo campo na rotina da escola em que o texto literário não seja encarado como alienígena para professores e alunos.

Roger Chartier (1999), baseando-se na realidade de leitores franceses, lembra que:

(...) o paradoxo fundador de toda história da leitura, que deve postular a liberdade de uma prática da qual só podemos capturar as determinações. Construir comunidades de leitores como sendo *interpretive comunités* (...), observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, são muitas das vias possíveis para quem quer entender, como historiador, essa “produção silenciosa”, que é a “atividade leitora”. (CHARTIER, 1999, p. 27).

A partir do pensamento de Roger Chartier, temos a possibilidade direcionadora de movimentar a escola, e porque não a sociedade, a partir de mecanismos tão intrínsecos ao ser humano quanto à necessidade de se fazer partícipe de uma comunidade, de inserir-se socialmente mediante atividades que podem se tornar comum entre os seus, como a “leitura”, por exemplo.

Através das “comunidades de leitores”, observadas por Roger Chartier, no contexto francês, podemos pensar a leitura em nossa realidade como um ato de engajamento social, através do qual temos a possibilidade de refletir assuntos que constituíram a nossa história e hoje podem estar esquecidos.

Por intermédio da leitura passamos a estar em cadeia de comunicação com inúmeras outras pessoas que experimentaram do mesmo texto que lemos em contextos, tempo e espaços distintos, sentindo, vivendo, desfrutando e envolvendo-se com o lido de uma maneira que ao mesmo tempo em que é social é sublimemente individual.

Sobre esse aspecto Roger Chartier nos lembra que:

(...) a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis porque deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo. (CHARTIER, 1999, p. 16).

A leitura sugere assim, um espaço onde o indivíduo, num momento seu, num tempo roubado, invade outros mundos, se reveste dos mais diversos papéis descobrindo na leitura um modo novo de encarar a vida. Uma maneira de ser,

pois conforme aponta Pennac (1993, p. 119), “a leitura não depende da organização do tempo social, ela é, como o amor uma maneira de ser”.

Desse modo, a relação que o indivíduo leitor estabelece com o lido deve ser considerada em sua dupla dimensão: individual e social. É de caráter individual por designar a profundidade de reflexões típicas de cada sujeito, bem como dos modos como ele se relaciona com o objeto cultural que se lhes apresenta. Já numa perspectiva social essa relação se configura através das atitudes práticas assumidas pelo leitor no cotidiano, a leitura pode conduzir o leitor a refletir assuntos de caráter mais abrangentes referentes ao seu “estar no mundo”. Sobre o caráter de cunho mais individual da leitura X o livro Roger Chartier (1999) nos conclama a refletir:

(...) A relação mística com o livro pode, também ser compreendida como uma trajetória onde se sucedem vários “momentos” da leitura: a instauração de uma alteridade que fundamenta a busca subjetiva, o desdobramento de um prazer, o suplício do corpo reagindo à “manducação” do texto, e, ao fim desse percurso, a interrupção da leitura, o abandono do livro, o absoluto desprendimento. (CHARTIER, 1999, p. 14).

Já numa visão mais social Magnani (2001) faz a seguinte reflexão:

Tratar de leitura e literatura é tratar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinadas épocas, é pensá-los do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor. (MAGNANI, 2001, p. 42-43).

A autora nos incita, a partir do exposto, a pensarmos com maior profundidade acerca da formação de leitores, considerando os fatores sociais e históricos que nela se fazem presentes.

Para responder por esse processo de formação, fazem-se necessários educadores e cidadãos capazes de mediar esta ação, interferindo quando preciso, não abdicando assim, do papel histórico que, de acordo com Magnani (2001, p. 140), lhes foi conferido: o de primeiro se formarem como leitores para, posteriormente, poderem interferir de maneira crítica na formação qualitativa do

gosto estético de outros leitores. Em suma, urge no momento que tenhamos uma política escolar capaz de “deselitizar” a leitura literária, tornando-a mais acessível à população como um todo, especialmente aos que estão à margem da sociedade.

A leitura não é um ato isolado do indivíduo/leitor diante do escrito de outrem. Ela, a leitura implica não somente na decodificação dos sinais, mas, sobretudo “na compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social” (MAGNANI, 2001, p. 49). Dessa forma, ler não significa passividade diante do que nos é apresentado através de um escrito. Ler significa tomarmos um posicionamento crítico diante do mundo e da história, afinal é esta atitude que conta no jogo das interpretações.

Todavia, faz-se necessário que o leitor trate o texto, aqui especialmente o literário, como um processo social e, por isso, um lugar de conflitos, pois o texto escrito, como aponta Magnani (2001, p. 132), não é um todo transparente que dê ao leitor a interpretação do pensamento do autor. Tampouco, o autor de um livro, ao escrevê-lo, será em sua totalidade translúcido ao que pensa. Assim, enquanto fato social continuamente em processo, o texto, para existir como tal, precisa, além de ser escrito, editado e policopiado, ser lido, ou seja, utilizado. Dessa forma, o texto não existe *a priori*, pois está imbuído de um sentido social que o transcende (MAGNANI, *op. cit.*).

Sobre a questão da escolarização do texto literário, Lajolo (2002) nos faz ver que a literatura infantil e a escola mantiveram sempre uma relação de dependência mútua. De um lado está a escola, que se utiliza da literatura infantil para difundir, através de sua “força encantatória”, conceitos, comportamentos e atitudes que são inculcados em sua “clientela”. Do outro lado estão as literaturas infantis que têm na escola um depósito seguro, quer como material de leitura obrigatória quer “como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos” (LAJOLO, 2002, p.66).

A partir do exposto, vemos que a leitura literária é inevitavelmente escolarizada, todavia cabe-nos analisar a dinamicidade que envolve esse processo de leitura, tais como as relações extra, inter e intratextuais que, por muitas vezes acabam ficando fora da escola, onde a leitura assume finalidades

imediatistas e utilitaristas, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, responder fichas de leitura etc. (MAGNANI, 2001).

Pelos motivos acima retratados, bem como pela recorrência metodológico-mecanicista constatada nas práticas observadas na experiência relatada, percebemos a necessidade de uma nova metodologia de trabalho com o texto literário infanto-juvenil, conforme abordaremos no capítulo seguinte.

Acreditamos que o texto literário pode ser utilizado na sala de aula de forma diferenciada, considerando, portanto, o contexto social do leitor e a gama de experiências que o leitor é capaz de entrecruzar com o texto lido, alargando assim, o seu próprio horizonte de expectativas.

CAPÍTULO II

RECEPÇÃO, INTERAÇÃO E PRAZER ESTÉTICO: ALGUMAS REFLEXÕES

A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida; pelo contrário, deve voltar a ser objeto de reflexão teórica, quando se trata hoje de defender a função social da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados ou iletrados – suspeitam dela.

(Hans Robert Jauss)

2.1. O PRAZER ESTÉTICO

No texto “O prazer estético e as experiências da poiesis, aisthesis e katharsis” Jauss (1979), faz importantes reflexões que nos auxiliam na compreensão desses processos. Em linhas mais gerais Jauss trata da questão do efeito estético, traçando um panorama dos estudos sobre a teoria da experiência estética e sua constituição, em que o prazer é compreendido como “elevação”.

Na ciência da arte, no entanto, a experiência estética transcende o comportamento contemplativo ou do prazer. Assim, o prazer estético é visto diferentemente dos “prazeres simples” emanados pelos sentidos, mas exige do leitor uma tomada de atitude, co-participação e reorganização da obra, desta forma, o sentido de alteridade e reciprocidade entre leitor e objeto estético é estabelecida nessa relação.

Para a construção de tais reflexões Jauss usa como suporte teórico, os pensamentos, teorias e concepções de: Aristóteles, Agostinho, Freud, Sartre, entre outros.

Para Jauss “(...) o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer do outro*”. (JAUSS, 1979, p. 76, grifos do autor). Esta compreensão acerca do prazer estético nos remete à questão da alteridade e movimento recíproco na relação texto – leitor. O leitor nesse processo caminha

rumo a emancipação, pois é responsável pela automatização das percepções que ele mesmo realiza no seu cotidiano de acordo com seu horizonte de expectativas. Jauss sintetiza o sentido do prazer estético realizado na relação dialética *do prazer de si no prazer do outro* da seguinte forma:

(...) o prazer estético que, dessa forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser no outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS, 1979, p. 77).

Nesta perspectiva, “a autoridade do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é autor de sua biografia”. (JAUSS, 1979, p.82). Observamos nesse processo a emancipação conferida ao leitor, através da obra, que por assim dizer, é capaz de ampliar e transformar sua visão de mundo, na tentativa de levar o leitor a refletir sobre o seu comportamento e capacidade de intervenção social, pois provoca nele novos anseios, alargando suas pretensões e objetivos. É na relação texto – leitor que a confrontação autobiográfica se estabelece, conferindo-lhe ampliação de seu horizonte de expectativas e, por conseguinte emancipação. A proposta de Jauss acerca da experiência estética é apontada por Regina Zilberman como propiciadora da emancipação do leitor, pois:

(...) em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 1989, p.54).

A experiência estética como atitude emancipatória proposta por Regina Zilberman, mediante a leitura de Jauss, nos remete à reflexão acerca das

categorias que a compõe: a *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* – categorias básicas que se completam entre si, se entrelaçam e são simultaneamente autônomas.

A *poiesis* pode ser compreendida no sentido aristotélico da “faculdade poética”, como categoria correspondente ao prazer de sermos co-autores da obra, participantes ativos da construção literária; ou seja, o prazer é estabelecido ante a obra que nós mesmos realizamos. Assim, “o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra”. (JAUSS, 1979, p.80).

A *aisthesis* é designada pelo prazer estético da percepção; refere-se ao efeito, provocado pela obra de arte, que poderá modificar e renovar a percepção do mundo circundante. A *aisthesis* por sua característica de renovação das percepções, desencadeia no leitor o prazer ante a obra, através da identificação do leitor com ela, e sua capacidade de instigado pela obra a intervir, propor e assumir novas posturas ante a realidade mutável.

E por último a *katharsis* que tem a função mobilizadora, pois faz um convite à ação. Refere-se ao prazer dos afetos provocados pelo discurso; tem a habilidade de conduzir o ouvinte à transformação de suas convicções. Também constitui a experiência comunicativa, básica da arte, evidenciando sua função social, portanto liberta o espectador dos interesses práticos e funções do cotidiano, propiciando-lhe ampliação de sua visão perante os eventos e o estimulando, conseqüentemente, a capacidade de julgá-los.

Jauss sintetiza estas três categorias do prazer estético, da seguinte forma:

(...) a conduta do prazer estético, que é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para* realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo com sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto na interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (JAUSS, 1979, p.81, itálicos do autor).

O autor reforça ainda a idéia de que essas três categorias da experiência estética não devem ser compreendidas como um todo que se separa ou como *hierarquia de camadas*, mas como relação de funções autônomas que estabelecem relações de seqüência. (JAUSS, 1979, p.81).

Jauss conclui suas explicações acerca do prazer da experiência estética com um aforismo de Goethe que diz: “Há três classes de leitores: o primeiro que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. (JAUSS, 1979, p.82). Em suma, a função comunicativa da experiência estética não poderá ser mediada apenas pela função catártica, pois em cada uma delas a comunicação só conservará o caráter estético enquanto a atividade da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* mantiverem o caráter de prazer.

2.2. INTERAÇÃO TEXTO-LEITOR

A interação do texto com o leitor se dá primordialmente através dos espaços vazios presentes no texto literário (ISER, 1979). É através dessas lacunas existentes no texto que o leitor em atitude interativa pode projetar toda a sua imaginação e experiência. Assim, “A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor”. (JOUVE, 2002, p. 61).

É na relação texto-leitor que o indivíduo tem a possibilidade de, com uso de suas capacidades imaginativas e experiências que diretamente se cruzam e por muitas vezes se confundem com seu horizonte de expectativas, entrar em relacionamento direto com o texto preenchendo suas lacunas.

Muitas vezes as leituras realizadas pelo leitor se entrecruzam com as experiências por ele vividas, ou muitas vezes por outras leituras que o indivíduo em outros momentos tenha realizado. Sobre esta questão Jouve esclarece que: “(...) toda leitura de um texto é disfarçadamente atravessada por leituras anteriores que foram feitas dele”. (JOUVE, 2002, p. 37).

Ainda sobre a relação texto–leitor, podemos destacar os pontos de indeterminação, (conforme aponta Ingarden *apud* Iser, 1979), bem como, os vazios (Iser, 1979) presentes no texto como espaços propiciadores à participação do leitor, muito embora ele nunca tenha a certeza de que seu ponto de vista em relação ao texto é o mais adequado.

Sob este prisma, o destinatário é sempre chamado a participar interativamente da constituição do texto literário, tendo a possibilidade de, a cada participação, utilizar os conhecimentos determinantes de seu horizonte de expectativas, caracterizados pela imaginação e experiências particulares. Assim sendo, “(...) os vazios funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor”. (Iser, 1979, p.91). Ainda, segundo Iser, os vazios exercem funções importantes na relação texto – leitor. Vejamos:

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor quanto a seu valor negado. As negações, portanto, provocam o leitor a situar-se perante o texto. (Iser, 1979, p.91).

Mediante as negações e vazios presentes no texto, a atividade leitora torna-se assimétrica, através de uma estrutura determinada que permite maior controle no processo de interação texto – leitor. Essa assimetria é de fundamental importância à medida que contribui para efetivação dos estímulos que são necessários à realização de sentidos do texto.

Os vazios existentes no texto literário são geralmente caracterizados por elementos como: espaços, objetos e até mesmo personagens que se apresentam de forma inacabada no texto, exigindo do leitor a ativação de sua imaginação a fim de que esses espaços sejam completados, geralmente a partir de imagens. Ao criar imagens no texto literário, durante a atividade leitora a fim de preencher seus vazios, o leitor além de ativar sua imaginação se presentifica na leitura, em interação dinâmica.

Nesse processo contínuo de preenchimento dos vazios, o leitor tem a possibilidade de introjetar suas perspectivas e experiências tornando a atividade

leitora interativa. Sobre esse aspecto Iser aponta que (...) “O vazio torna a estrutura dinâmica, pois assinala aberturas determinadas que só se fecham pela estruturação empreendida pelo leitor. Nesse processo a estrutura ganha sua função”. (ISER, 1979, p.131-132).

Esse processo interativo entre texto – leitor, conduz o indivíduo a constituir sentido reconstruindo em concomitância seus próprios horizontes, pois a partir do momento que o leitor atribui significados ao texto, o que ocorre apenas no campo de sua imaginação, e o leitor no decurso da leitura absorve suas diferentes perspectivas, preenche seus espaços. Essa atitude pode gerar no leitor aprendizagem e incorporação de novas vivências em seu universo, conduzindo-o à reconstrução de seus horizontes. É importante lembrar que é competência do leitor acatar o que está posto no texto – ilusão – ou posicionar-se criticamente diante do lido. Sobre essa relação texto–leitor Zilberman lembra que:

O texto sempre depende da disponibilidade do leitor de reunir numa totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma seqüência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra. Esse significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, resumir o conjunto e decidir-se entre iludir-se com a ficção e observá-la criticamente. (ZILBERMAN, 1999, p.84).

Nesse sentido, “A função do vazio consiste em provocar no leitor operações estruturadas. Sua realização transmite à consciência a interação recíproca das posições textuais” (ISER, 1979, p. 132). É na atividade leitora que os vazios se presentificam e vão, paulatinamente se preenchendo na medida em que o leitor vai formulando, com uso de sua imaginação e experiências vividas, os mecanismos de preenchimento daqueles.

Nessa atividade de preenchimento dos vazios, o leitor através de suas projeções e uso da imaginação, se presentifica no texto, ou seja, quando um texto literário fornece ao leitor as possibilidades de produzir e projetar sua imaginação, a atividade leitora ganha novo sentido, se enche de cor – se torna prazer.

Para Jauss mais que uma atitude individual ou de mero entretenimento, a atividade leitora, por intermédio da literatura “emancipa” o leitor, libertando-o das

prisões sejam elas naturais, sociais ou religiosas. Assim a função social da literatura transcende o dado, ganhando amplitude na vida prática e dinâmica de cada indivíduo leitor. Sobre este aspecto Jauss esclarece que:

A experiência da leitura pode liberá-lo [leitor] de adaptações, prejuízos e apertos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1999, p. 82-83).

Em suma, a interação do leitor com o texto literário se dá quando ele envolve-se com a leitura, preenchendo as lacunas do texto com uso de sua criatividade e imaginação — produzidas na base de suas experiências práticas — ali onde o horizonte de expectativas do leitor tem a possibilidade de estabelecer confronto com o texto, gerando conhecimento, alargamento de horizontes e possíveis mudanças na postura social do indivíduo, ou seja, a função social da leitura se manifesta. Em síntese podemos concluir com o pensamento de Jauss que:

A função social da literatura só se manifesta em sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-forma sua compreensão de mundo e, com isso repercute também em suas formas de comportamento social. (JAUSS *apud* ZILBERMAN, 1999, P.83).

É, pois, na vivência prática do indivíduo, em sua experiência cotidiana, que as leituras realizadas ganham sentido, resignificando sua compreensão de mundo, alargando seu horizonte de expectativas e, conseqüentemente, sendo refletido em seu meio social.

2.3. MÉTODO CRIATIVO/RECEPCIONAL — UMA POSSIBILIDADE QUE SE MANIFESTA

2.3.1. POR UMA METODOLOGIA CRIATIVO - RECEPCIONAL⁸

Para se chegar a um trabalho metodológico em que a criatividade seja a mola propulsora do processo, necessário se faz que conheçamos primeiro os interesses das crianças, para que considerando a faixa etária em que se encontram, se possa selecionar os textos que serão utilizados. Assim, os textos que selecionamos para trabalhar na turma de 4ª série, da escola municipal estão dentro das determinações de interesses literários e de prazer do texto, apontados por Bordini e Aguiar (1998).

Dessa forma, na faixa de idade que as crianças da 4ª série se encontram (9- 12 anos de idade) é, segundo as autoras – que se guiam pelas cinco idades de leitura identificada por Richard Bomberger, (*apud* BORDINI & AGUIAR, 1988, p.19) - a fase de desenvolvimento infantil em que os interesses giram em torno de histórias reais, capazes de lhes mostrar o mundo como é. Assim de acordo com as elas “a leitura vai facilitar-lhe a apropriação da realidade, sem romper com o estágio de fantasia, que ainda não abandona de todo”. Desse modo, posteriormente Bordini e Aguiar (1998, p.23) lembram que os alunos da quarta série identificam-se com histórias que tratem de assuntos como, “aventuras, animais, horror, ficção esportiva e super-heróis”.

Mediante as colocações de Bordini e Aguiar (1988), acreditamos que as narrativas: *Uma história de futebol*, de José Roberto Torero e *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, de Mirna Pinsky, contemplam a área de interesses dos leitores da quarta série que estão numa faixa de idade entre nove e doze anos. As histórias escolhidas podem ser caracterizadas como narrativas abertas, pois sendo novelas, “possuem sucessividade dramática, ou seja,

⁸ Os métodos criativo e recepcional apresentados por Bordini & Aguiar (1988) norteiam reflexivamente a construção metodológica do trabalho de pesquisa com uso de obras literárias, todavia não nos deteremos a nenhum deles, pois acreditamos que a própria prática em sala de aula fundamentada no contexto sócio histórico a que os alunos estão inseridos nos subsidiará uma prática eminentemente criativa.

compõem-se de vários núcleos agrupados ou encadeados” (AGUIAR, 2001, p.93).

⁹Acreditamos que o método criativo é um elemento importante na construção metodológica de uso desse livro por associar-se a práticas de caráter artístico que ultrapassam o puro lazer, convertendo-se em aquisição de conhecimento (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 52). O livro de Torero é constituído de espaços vazios no texto que convidam o leitor à preenchê-los com uso da criatividade e projeções pessoais.

Ao descrever cada personagem, Torero deixa também um espaço, através de pequenos quadros em branco, para que o leitor tenha a oportunidade de, baseados nas descrições da narrativa, poder desenhar o personagem ou colar uma figurinha que se lhes assemelhem, ou nada fazer. Esta atitude do autor contribui positivamente para que haja uma interação recíproca entre texto-leitor.

Há também na construção da narrativa, espaços vazios que segundo Iser (1979, p.91) “possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas”, é através desses vazios que o leitor se projetará fazendo uso de sua imaginação, ocupando os vazios a partir de suas representações e construindo, desse modo, o sentido da obra.

Em *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, de Mirna Pinsky há também espaços abertos que podem ser explorados e evidenciados em sala de aula através de conversas, onde se tornará manifesta a interação texto-leitor, em um processo dinâmico e recíproco, em que estes espaços abertos ou vazios possam fechar-se “pela estrutura empreendida pelo leitor” (Iser, 1979, p.123).

É importante salientar, que o humor está presente nas duas obras; e que esse recurso promove a interação entre texto-leitor, além de se configurar como espaços vazios, através dos quais o leitor terá a possibilidade de projetar suas intenções, experiências e atitudes vivenciadas no seu cotidiano.

Para Fanny Abramovich (1991) o humor pode ser caracterizado como idéias engraçadas que surgem no decurso da narrativa, a partir de coisas a priori banais, mas que no trajeto da leitura ganha sentido e graça, conduzindo o leitor a ampliar suas idéias.

⁹ A seqüência de encontros para a utilização de cada texto literário, bem como o calendário com as datas de encontros com a turma, é apresentada no capítulo três, em que descrevemos também a experiência recepcional, refletindo sobre o modo como as crianças receberam as obras na prática da sala de aula.

Os autores dos dois livros apresentam uma linguagem livre de preconceitos, apta ao inusitado, ao divertido, ao surpreendente. Para Abramovich é necessário ao autor de obras infantis, que opta por esse recurso da linguagem (humor), possuir uma forma inquieta de ver e perceber o mundo, fazendo do velho novo; partindo do possível e do provável e enveredando por caminhos contrários; pois a presença do improvável e impossível é que podem fazer de sua literatura, textos surpreendentes e bem humorados. (ABRAMOVICH, 1991).

Se tratando de método, o recepcional, foi utilizado para os trabalhos com uso das duas narrativas, pois: “o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 85). Desse modo, o horizonte de expectativas de cada leitor será parte constituinte da interação favorecida no espaço da sala de aula, pois nesse sentido “a importância do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia”. (JAUSS, 1979, p.82).

Na experiência com essa narrativa, além de consideramos os aspectos anteriormente referendados a respeito da recepção, bem como da interação recíproca entre texto e leitor, consideramos também a dimensão artística e cultural que se presentifica no livro.

Desse modo, foi possível a partir da leitura da narrativa estreitar os contatos com a turma, através do conhecimento mais direto da realidade sócio-cultural e econômica dessas crianças que fazem parte de um sistema educacional que nem sempre respeita as tradições culturais, as experiências e as histórias de cada grupo. (PAIVA, 2000).

2.3.2 MÉTODO CRIATIVO — RECEPCIONAL: OBSERVANDO ALGUNS CONCEITOS

Os livros de literatura infantil da coleção *Literatura em Minha Casa*, aqui analisados, podem ser trabalhados na dimensão criativa e recepcional, como já falamos anteriormente, o que possibilitará à criança, a partir do lido,

redimensionar reflexivamente determinados modelos impostos socialmente, sejam eles de moral ou normas de conduta.

Assim, a partir da leitura desses livros e com um trabalho planejado, por professores que pensem o método criativo e recepcional, como alternativa metodológica, o leitor poderá ser capaz de progressivamente amadurecer uma postura crítica transformadora ante a realidade que se lhe apresenta, isso sem o uso de técnicas ou modelos que forcem a criança e/ou o adolescente à realização de atividades, mas respeitando os limites de cada indivíduo. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.66).

Desse modo, pensar literatura infantil é pensar o prazer que esta poderá oferecer aos seus leitores de forma gratuita, desinteressada, sem fins escolarizadores, mas com o objetivo de fruição, de entretenimento, de jogo, de ludismo. (CADEMARTORI, 1986).

Enfim, urge que no momento que trabalhemos em nossas escolas uma metodologia com uso do literário, em que a atuação do professor seja flexível e construa transformação sócio-cultural, através de uma prática eminentemente voltada à realidade que o aluno almeja alcançar como resultado final.

Ou seja: "(...) toda atividade de literatura deve em consequência dessa premissa, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser". (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 43)

Em suma, para que o resultado venha a se consolidar, necessário se faz que determinadas regras sejam quebradas. Em primeiro lugar, a produção cultural para a criança, que está estreitamente condicionada a visão adultocêntrica, onde se cristaliza socialmente a idéia de que apenas o adulto é produtivo economicamente e por isso, também este é capaz de produzir identidades, reproduzindo o que está posto na sociedade.

Em segundo lugar, poderíamos observar que no sistema capitalista, a criança se confina no tempo e no espaço. Esse isolamento histórico foi tomado como natural o que inviabiliza à criança como produtora cultural, pois a produção a ela destinada perpassa os vieses capitalistas e adultocêntricos.

Um terceiro aspecto que precisa ser quebrado refere-se à compreensão que se tem de criança no âmbito social e, sobretudo econômico, de que ela está

num estágio de *vir a ser*, assim, ela é tratada e vista no aspecto unicamente natural, fator esse responsável por desvinculá-la em absoluto do social e das relações de classe. Desse modo, a criança é compreendida como se estivesse num mundo à parte. (PERROTTI, 1982).

O quarto aspecto se refere aos produtos culturais que se tornam paradigmas do sistema capitalista, reduzindo sua função a pura e simples transmissão de um modelo de vida e assimilação passiva da criança a esse produto, que sob esse prisma “torna-se objeto opaco, sem vida mensurável, verificável e passível de ser mercantilizado”. (ZILBERMAN, 1982, p.15).

O quinto e último aspecto trata da racionalidade do sistema produtivo, que considera a criança um ser passivo, por essa razão torna o lúdico um produto inviável, isso acontece graças a relação de não trabalho a ele conferida, pois “na sociedade capitalista o critério do cultural é sempre o capital” (ZILBERMAN, 1982, p.18-21). Nesse processo, o conceito de cultura é reduzido e a criança atua como consumidora passiva de uma cultura em que o adulto é o centro dos processos, sofrendo duas opressões: a primeira é a opressão etária e a segunda é a opressão de classe (ideológica) que no lugar de conscientizar, reifica.

Em suma, para que um trabalho com uso do literário na sala de aula venha a se efetivar de modo favorável às capacidades criativas e imaginativas de cada leitor, é necessário que o professor esteja aberto as experiências dos alunos/leitores, através do horizonte de expectativas e interesses literários do grupo.

Enfim a partir dessa atitude metodológica, o professor poderá conceder ao leitor um distanciamento do lido, afim de que ele possa refletir criticamente acerca de seus próprios comportamentos, o que ocasionará um possível alargamento de seus horizontes de expectativas e que poderá se consolidar nas atitudes práticas do cotidiano, em que o indivíduo leitor exercerá sua autonomia, incluindo aí a escolha dos títulos que irá ler. (AGUIAR & BORDINI, 1988).

CAPÍTULO III

LITERATURA EM MINHA CASA: ENCANTAMENTO E REALIDADE

A função social da literatura só se faz manifesta na sua genuína possibilidade ali onde a experiência literária do leitor entra no horizonte de expectativas da prática de sua vida, pré-forma sua compreensão de mundo e com isto repercute também em suas formas de comportamento social.

(Hans Robert Jauss)

3.1. ESCOLHA DAS OBRAS

Este capítulo estuda o relato reflexivo da aplicação das narrativas *Uma História de Futebol*, de José Roberto Torero, e *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* de Mirna Pinsky, em sala de aula.

Pretendemos, a partir de nosso trabalho, motivar professores a lerem com maior frequência as obras da Coleção Literatura em Minha Casa, em suas salas de aula, por meio de uma metodologia que não subutilizem as obras literárias, mas que se desse preferencialmente a partir de procedimentos capazes de propiciar aos leitores uma relação de interação com o objeto estético que se lhes apresenta.

Os títulos escolhidos além de fazerem parte dos livros mais procurados, pelos alunos de pelo menos duas escolas da rede pública municipal da cidade de Lagoa Seca¹⁰, são narrativas que envolvem fantasia e realidade, elementos importantes na faixa etária em que as crianças da 4ª série se encontram (9-12 anos de idade). Nessa faixa de idade, segundo Bordini & Aguiar (2001, p.137), prevalece na mentalidade das crianças a mágica arraigada aos fatos de sua

¹⁰ Para obtenção desse dado, contei com a colaboração de duas pessoas que trabalham nas bibliotecas de duas escolas da rede pública municipal, que no período de aproximadamente dois meses puderam observar e registrar os títulos mais procurados pelas crianças.

realidade no mundo, subsídios esses necessários à realização de uma leitura interpretativa.

Vemos assim, na narrativa de Mirna Pinsky, *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, a trajetória de uma carta escrita por vovó *Lia* que mora em Israel, para a sua netinha *Luciana* que está completando dez anos e mora em São Paulo. A história ganha ares de aventura com o surgimento de *Pedro Boné*, um carteiro muito especial que enfrenta muitas dificuldades para encontrar a destinatária da carta, pois parte do endereço está escrito em hebraico.

No livro *Uma História de Futebol*, José Roberto Torero consegue misturar ficção e realidade, narrando a infância de um grupo de meninos fanáticos por futebol, que, juntos compartilham incríveis aventuras. Entre os personagens dessa narrativa, *Dico* é o destaque, seguindo carreira no futebol e, posteriormente, vindo a ser reconhecido como o maior ídolo do futebol brasileiro — Pelé.

3.2. DUAS LEITURAS

3.2.1. CARTA ERRANTE... ENTRECruzAMENTO DE HISTÓRIAS E RUPTURAS SOCIAIS.

A novela escrita por Mirna Pinsky¹¹ retrata, a partir de três focos narrativos que se cruzam, a trajetória de uma carta escrita em Israel por vovó *Lia* à sua neta *Luciana*: o primeiro foco faz menção às lembranças dessa avó, sua emoção ao receber a notícia do nascimento da neta há dez anos atrás, o convívio dessa avó com seu esposo, avô de *Luciana*, bem como as memórias de sua infância pobre e difícil num período de guerra. O segundo foco narrativo remete

¹¹ Mirna Gleich Pinsky, nasceu em São Paulo, no ano de 1943, é formada em jornalismo e mestra em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo - USP. A partir de 1978, Mirna começa a escrever para crianças e jovens, tendo hoje mais de trinta títulos publicados, com um total de mais de um milhão de exemplares vendidos, recebendo vários prêmios, entre eles dois prêmios Jabutis (1981/1995) e tendo três de seus títulos publicados fora do Brasil. (Pinsky, 2001).

às atividades de *Pedro Boné*, um carteiro muito simpático que surge na narrativa em busca da destinatária da carta, pois parte do endereço está escrito em hebraico e o terceiro foco é referente ao conteúdo da carta escrita por vovó *Lia* a sua neta *Luciana*.

Os personagens dessa novela vão se apresentando criativamente ao longo da narrativa, oportunizando ao leitor identificar os traços de personalidade, bem como as características emocionais e de sócio-interação de cada um deles. *Vovó Lia*, por exemplo, na carta que escreve a sua neta *Luciana*, que está completando dez anos de idade, elenca uma série de fatos de sua vida — sua infância, juventude e curiosidades do seu cotidiano com o esposo (avô de *Luciana*); enfim fatos que oportunizam ao leitor a construção mental (imaginária) desses personagens.

Vejam os trechos a seguir o início da carta de vovó *Lia*, que apresenta parte das emoções sentidas por ela e seu esposo ao saberem do nascimento de *Luciana*:

“Querida *Luciana*,
Minha netinha linda! Meus parabéns pelo seu aniversário. Dez anos é uma data muito importante, você é quase uma mocinha. Fico lembrando o dia em que você nasceu. Eu morava no interior de São Paulo e seu avô e eu ficamos colados no telefone, esperando nos avisarem que sua mãe tinha ido para o hospital. E toda vez que o telefone tocava seu avô berrava: é menina? Ele queria tanto uma menina que quando finalmente o telefone tocou, avisando que você já tinha nascido ele pulou de alegria, gritando: ganhei! ganhei!
E a gente foi para São Paulo...”(p.7).

Além do trecho acima, em outros momentos da narrativa é possível perceber, que, numa perspectiva diferenciada, a autora rompe com determinados modelos e estereótipos comportamentais que se cristalizam socialmente.

Vovó Lia, por exemplo, rompe com o padrão de avó imposto socialmente ao demonstrar toda a sua determinação, independência, garra, autonomia e trato com as pessoas, comportamentos dificilmente creditados em nossa sociedade contemporânea a uma pessoa idosa. Vejamos, no trecho que se segue, a facilidade com que vovó *Lia* se relaciona com as pessoas:

“A carta foi de ônibus até a agência. Sacolejando muito pelas ruas esburacadas, bolsa, avó e carta chegaram um pouco antes do almoço. A agência era um galpão enorme, em que um funcionário sonolento atendia num guichê. Como houvesse muita gente esperando, vovó sentiu-se tentada a se acomodar e fazer um lanchinho. Tirou pão preto da bolsa com um lindo pedaço de salame e uma rodela de tomate — que educadamente ofereceu aos companheiros da fila — e se preparou para passar o tempo. Conversou com o senhor da frente, conversou com o senhor de trás, trocou receita de bolo de damasco com a senhora bem gorda que estava no começo da fila e acabou tendo uma tarde muito divertida com tantos amigos novos que fez”. (p.8-9)

Mediante o trecho acima, é possível refletir acerca do papel do idoso, não somente na sociedade contemporânea, mas, sobretudo sua configuração nos contos de fadas e na literatura infanto-juvenil como um todo.

Nos contos de fadas, a figura do idoso é fatidicamente vinculada a bruxas e magos, impregnados de veneno e magia para lançar aos jovens e crianças que deles se aproximarem. Em momento posterior, a literatura infanto-juvenil tem a representação da velhice associada a qualidades de sabedoria, honestidade, paciência e equilíbrio emocional, características essas que se opõem a inexperiência da juventude, como é possível observar na obra de Monteiro Lobato através de personagens como Dona Benta e Tia Anastácia. Todavia, ao longo das produções contemporâneas destinadas a crianças e jovens, é perceptível o desaparecimento da figura do idoso, já que esse é marcado negativamente pela degradação produzida pelo tempo. (MARTHA, 2004)¹².

Na construção da personagem *vovó Lia*, Pinsky (2001) consegue revelar o idoso numa perspectiva não preconceituosa, pois quebra com determinados esteriótipos formulados socialmente, muitas vezes responsáveis pela discriminação do idoso na conjuntura social (MARTHA, 2004).

Nesse sentido, a narrativa de Pinsky (2001), revela uma avó que rompe com determinados preconceitos e estereótipos promulgados pela sociedade, pois expõe uma idosa independente e autônoma, diferente dos padrões creditados ao idoso na sociedade contemporânea.

¹² No artigo *O tempo de óculos, requebra numa bengala: Sylvia Orthof e a velhice*, produzido para o livro: “Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado”, organizado por João Luis C. T. Ceccatini,(2004), Alice Áurea Penteado Martha, reflete acerca da circunscrição do idoso nas narrativas infanto-juvenis, comparando historicamente como a figura do idoso foi se delineando na sociedade e na literatura.

O carteiro *Pedro Boné*, tem um estilo de vida e família que de certa forma rompe com os padrões e modelos promulgados na sociedade contemporânea. O rompimento do modelo familiar pré-estabelecido socialmente, pode ser constatado num fragmento do texto da página 19, onde o narrador justifica o tempo que *Pedro Boné* tem disponível para pesquisar e encontrar soluções para as cartas problemáticas que chegam à agência de correios em que ele trabalha. Vejamos:

Todo mundo já tinha saído e ele ficara sozinho no grande salão. Não tinha pressa de voltar para casa. Tinha uma ex-mulher, dois ex-filhos-‘filho, quando cresce, voa, some’, e os dele tinham ido morar no Nordeste, uma namorada que dava aulas durante o dia e militava no movimento sindical à noite. (p.19).

Contrariando a tradição pedagógica doutrinária a que a literatura infantil esteve arraigada desde os seus primórdios durante o século XVIII, o trecho acima revela uma realidade que se aproxima do contexto sócio familiar da atualidade, não se fechando em si, mas abrindo um leque de possibilidades que permitem ao leitor ampliar sua visão, sem perder com isso o encantamento e a gratuidade típica do texto literário.

Ainda referente ao fragmento da página 19 da narrativa de Pinsky, percebemos a quebra de idéias que, impostas pela sociedade, foram se normalizando ao longo da história no contexto nacional. Assim, quando Pinsky (2001) aponta na narrativa que os filhos de *Pedro Boné* saíram de São Paulo e “tinham ido morar no Nordeste” (linha quatro), a autora remete a atitudes que, de certo modo, rompem com as expectativas do leitor, que comumente vê pessoas saindo do Nordeste e indo para São Paulo.

Outra ruptura social pode ser observada na linha dois, ainda no mesmo fragmento, em que a narradora trata dos *dois ex-filhos* de Pedro Boné, contrariando o que é posto socialmente em que só há a possibilidade de existência de ex-marido e ex-mulher, nunca ex-filho, pois de acordo com as máximas sociais esses são para sempre.

Sob esse viés, ao apresentar idéias diferentes ao que o leitor normalmente espera do texto, a narradora consegue ampliar o horizonte de expectativas deles, pois lhe apresenta possibilidades antes não imaginadas.

No tocante à ampliação do *horizonte de expectativas*, presentes no *método recepcional*, Bordini & Aguiar (1988, p.90-91) revelam ser esta a última etapa do processo que envolve reflexões sobre vida e leitura. Desta forma, quando o leitor percebe que as leituras realizadas dizem respeito não somente à mera execução de tarefas escolares, mas estão sobremaneira relacionadas ao modo como elas vêem o mundo, há nesse momento a tomada de consciência do leitor, acerca das alterações e ganhos obtidos através da experiência de leitura, ou seja, “cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.90-91).

É possível, também, verificar nessa narrativa uma relação de respeito, cumplicidade e absoluta confiança, entre vovó *Lia* e a netinha *Luciana*. Vovó *Lia*, escreve à neta contando detalhadamente alguns momentos de sua vida; essa atitude rompe com a idéia de que a criança está num estágio de *vir-a-ser* e por esse motivo não é digna da confiança de um adulto. (PERROTTI, 1982).

Nessa perspectiva de *vir-a-ser*, a criança é desvinculada do social, o que não ocorre na narrativa de Pinsky, em que percebemos a relação de respeito que se estabelece entre vó e neta. Desse modo, a personagem *Luciana* é sujeito ativo importante na narrativa, que por essa razão tornar-se agradável ao pequeno leitor que provavelmente sentir-se-á contemplado na personagem *Luciana* que é tratada com atenção e respeito pela avó. (PERROTTI, 1982).

Sob esse prisma a autora consegue através de uma linguagem bem humorada desmistificar determinados conceitos, ampliando o horizonte dos leitores, mediante uma personagem idosa que, atrapalhada e confusa, consegue divertir e mostrar suas habilidades. Observemos o trecho seguinte em que é possível verificar esse perfil de vovó *Lia*, quando ela percebe que está escrevendo a carta para a neta com uma ‘caneta de espião’:

É bem verdade que estou sempre fazendo trapalhadas. Esqueço se já reguei as plantinhas, confundo, às vezes, os dias da semana e uso canetas erradas para escrever para netinhas... Pois é, imagine que quando comecei esta carta não reparei que tinha pego aquela caneta maluca com tinta que apaga depois de algum tempo. Aquela 'caneta de espião' que você me deu de presente, lembra-se? E agora que já rabisquei três páginas, tenho preguiça de copiar tudo de novo. Acho que o melhor que tenho que fazer é ir terminando, mesmo sem contar todas as minhas lembranças... (p.24).

Além dos aspectos acima elencados, podemos observar no fragmento abaixo extraído do final da carta que vovó *Lia* escreve a netinha *Luciana* uma relação de cumplicidade e confiança que a avó deposita na neta ao confidenciar a visita que irá fazer aos filhos que moram em São Paulo viajando de surpresa:

(...) Prometo contar o que aconteceu com o gatinho da jangada que encontramos no rio quando for visitar vocês. Porque a surpresa eu deixo para o fim: vou para o Brasil, mas desta vez vou fazer uma surpresa de verdade. Só você e eu vamos saber. Não vou escrever nem para a sua mãe nem para qualquer um de seus tios. Vai ser surpresa *mesmo!* (p.25).

É possível através da narrativa de Mirna Pinsky conduzir o leitor a pensar temas como: relações familiares, comprometimento social, memória familiar, relações inter-geracionais, dentre outros temas que desses desencadeiam ou correlacionam-se, conforme podemos observar no trecho abaixo. Observemos:

Luciana era uma menina muito meiga e delicada. Bem diferente do que ela, Lia tinha sido. Nascida na Polônia num território que neste século já pertenceu a Rússia e a Austrália, tivera uma infância complicada. A família morava numa aldeia onde volta e meia as casas dos judeus eram saqueadas. Tinha passado fome e medo. Frequentemente, a única refeição do dia era uma batata. Mesmo assim fora uma menina muito alegre. Só que meiga...não deu! Corajosa, espevitada e respondona, era o que diziam dela". (p.13).

A partir do trecho acima a criança é conduzida a pensar refletidamente acerca de sua condição de criança, do ambiente em que vive; principalmente

sobre o espaço familiar, o mundo que a circunda e, por conseguinte, a história e a sua vida social. (ZILBERMAN, 1994, p.23).

Sobre esta questão Joana Cavalcanti (2001) nos lembra que “o texto literário deve ter a capacidade de convidar o leitor para desconstruir a realidade pronta e estabelecida, a fim de instituir-se a organização de outras ordens, de outras formas de querer e realizar”. Está aí a prova de que o literário não se fecha em si, mas concatenado às histórias de vida de cada indivíduo leitor, abre um leque de possibilidades que permitirá ao mesmo tempo ampliar seu horizonte de expectativas, num processo contínuo, graças à interação texto/leitor.

Em suma, a narrativa de Pinsky (2001) permite à criança ampliar sua visão de mundo, ou seja, a partir de literaturas como esta, a criança tem a possibilidade de superar seus conflitos, transcendendo o tempo cronológico e alcançando um tempo metafísico que só através do imaginário e do simbólico é possível realizar. (CAVALCANTI, 2001).

3.2.2. UMA HISTÓRIA DE FUTEBOL: JOGO E ENCANTAMENTO

Em *Uma História de Futebol*, José Roberto Torero¹³, através do personagem narrador - *Zuza* - descreve aspectos emocionantes e de relevante carga criativa, referentes à infância desse garoto e de seus colegas que além de estudarem e paquerarem, o que mais fazem é jogar futebol. Dentre os personagens, *Dico* é o que mais se destaca, por ser, de acordo com *Zuza*, personagem/narrador, “*muito, mas muuuito bom*” (p. 16) jogador de futebol.

A narrativa instiga o leitor à criatividade, pois ao descrever as características físicas e psicológicas de cada personagem, que vai surgindo no decurso da narrativa, o narrador vai deixando um espaço através de um pequeno quadro para que o leitor tenha a oportunidade de, com uso do imaginário e das pistas do próprio texto, desenhar ou colar uma figurinha que ache semelhante ou não fazer nada (p.14).

Torero desenvolve sua narrativa a partir de doze pequenos capítulos denominados com os meses do ano de 1950. No primeiro capítulo, intitulado *Janeiro*, o personagem narrador - *Zuza* vai enumerando as características de cada um dos garotos que fazem parte, concomitantemente, da turma da escola e da equipe de futebol. Temos assim: *O Azeitona* - que não desperdiça comida, o *Bala* - que corre muito rápido, o *Espaguete* - que é o mais alto do time, o *Tom Mix* - que tem a cara de mau e é filho do delegado, o *Veludo* - que passa horas se arrumando e nunca se suja, mesmo depois de uma partida de futebol, o *Cosme e o Damião* - que são irmãos gêmeos, o *Arigatô* - filho de japonês que é muito educado e diz *arigatô* para tudo, o *Pé-de-Cabra* - o mais briguento de todos, o *Dico* - o melhor jogador, a *Senira* - a única menina que gostava de futebol e que, segundo *Dico*, era apaixonada por *Zuza* que conforme dito anteriormente é o narrador dessa história e é muito ruim no futebol.

A história se passa em Bauru - São Paulo, (que segundo o narrador é nome de sanduíche) no ano de 1950, a rua onde essa turma se reúne para jogar

¹³ José Roberto Torero é paulista e estréia para o público infantil com o livro *Uma História de Futebol*. Na literatura brasileira mais recente Torero possui alguns títulos que misturam ficção e história do Brasil a exemplo de *O Chalaça* e *Terra Papagali*. Além disso, Torero é um roteirista requisitado e experiente que escreve para o cinema e para a televisão.

futebol se chama *Sete de Setembro* que posteriormente será também o nome do time desses garotos. O tempo da narrativa é linear, e o narrador vai descrevendo os acontecimentos marcantes daquele ano de 1950; quando *Dico* ainda não se chamava *Pelé*.

A narrativa de José Roberto Torero, é adequada para crianças com idades entre 9 e 12 anos de idade, pois elenca uma série de aspectos de ordem psicossocial, dialogando diretamente com crianças dessa faixa etária, em que o pensamento mágico ainda revela seus vestígios, estando no entanto intrinsecamente ligado a configuração de fatos reais.(AGUIAR & BORDINI, 1988). É importante salientar que o valor estético da obra transcende o interesse de uma determinada faixa etária, pois a obra pode ser lida com interesse por qualquer leitor.

A história vai ganhando ritmo com o passar dos “meses”, quando outros personagens vão surgindo, novas situações vão ocorrendo, exigindo do leitor uso do espírito de alteridade, a fim de que esse possa, colocando-se no lugar dos personagens, vivenciar novas emoções, possíveis dores e alegrias, enfim sentimentos que poderão favorecer a auto-afirmação do leitor e seu convívio em sociedade.

Acerca desse aspecto Amarilha (1997, p.55) afirma que o texto literário infantil é muito importante para criança no sentido de despertar nela a dimensão subjetiva, pois ao experienciar através do livro, o que de fato lhe atrai, podendo enfrentar seus problemas e angústias em espaços de tempo exclusivamente seus sem a observação de um adulto, a criança mantém-se relacionada com a leitura, com o imaginário, sem perder, contudo, o relacionamento com o real.

Para a autora “essa duplicidade de atividade intelectual familiariza a criança com o simbólico e com suas possibilidades intelectuais, dando-lhe, portanto, auto-estima e identidade-psicológica e social”. É de identidade *psicológica* porque a criança tem a oportunidade de lidar, confrontar e conflitar consigo mesma, com seu mundo interior; é *social* porque desenvolve suas capacidades de leitura proporcionando-lhes sucesso na relação com a linguagem e os relacionamentos que dela dependem, além de outros atributos dela advindos como, por exemplo: “a auto-estima da criança que depende em grande parte de sua relação com a leitura”. (AMARILHA, 1997, p.55).

Nesse sentido a narrativa pode ser encarada como um jogo, pois se caracteriza como uma condição, um modo de realizar determinadas ações; experimentando o mundo sem a "obrigação", mas como meio de adaptar-se e equilibrar a tensão. (ZILBERMAN, 1984, p.25).

Torero, ao longo da narrativa, descreve a paixão que as crianças, especialmente *Dico e Zuza*, têm por aviões, indo sempre após os jogos de futebol, para os hangares de um campo de aviação próximo, para ali sonharem com o futuro e desfrutarem do companheirismo e cumplicidade de uma relação de amizade que se desenvolve em ordem crescente ao longo da história. Nesse contexto, o autor consegue tratar do papel da criança na sociedade moderna em que, nem sempre sua voz consegue se fazer ouvida por uma pessoa adulta. (KRAMER, 2000).

Numa dessas visitas ao hangar, *Dico e Zuza* são surpreendidos por *Landão*, um mecânico manco, que a princípio aterroriza os garotos, mas logo conquista a amizade e passa a ser técnico da equipe, dando orientações enriquecedoras ao time, quanto às posições que cada um deveria ocupar numa partida de futebol. Considerando para isso, as características peculiares de cada um dos garotos, nos âmbitos físico bem como da própria personalidade e características emocionais de cada um deles, seu *Landão* consegue formar a equipe, passando a ser seu técnico.

Enfim, a partir do apoio técnico de *Landão* o time *Sete de Setembro* consegue conquistar um título importante e até o *Zuza* que é *muito ruim no futebol* consegue fazer um gol.

Seu *Landão* exerce um papel de companheiro dos garotos, dando o suporte técnico de que eles precisavam no momento, bem como possibilitando a vivência de uma amizade que compartilha sentimentos e emoções; rompendo, desse modo, com a relação autoritária que normalmente se estabelece entre adultos e crianças. Conforme afirma Kramer (2000, p.12) "Crianças são cidadãs, são pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso essa ordem das coisas, subvertendo essa ordem".

Sob esse foco, Yunes (2002), Afirma que a literatura infantil carece refletir a articulação de variados elementos, que deverão pautar-se sobre alguns critérios como:

(...) o do respeito à inteligência e à sensibilidade que as crianças têm. Em todo caso, a obra deve poder ser considerada em diferentes níveis e convidar o leitor à releitura. Uma boa história satisfaz as necessidades mais insuspeitas de quase todo leitor, sem diferenças de idade. Pode não dizer se o mundo real é bom ou mau, porque nele coabitam a imaginação e o cotidiano, mas a obra oferece um distanciamento político e poético para contemplá-lo. (YUNES, 2002, p.20).

A autora prossegue apontando o inegável vínculo de libertação que a leitura literária estabelece através de sua linguagem, não podendo, portanto ficar restrita às elites, como aconteceu no passado.

Através da narrativa de Torero, o leitor infantil tem a possibilidade de identificar-se com alguns dos personagens, espelhando-se no comportamento, estilo, características psicológicas e sociais, de alguns deles.

É possível também, haver enfrentamento pessoal do leitor com determinados conflitos familiares e sociais vividos dentro da narrativa, é a partir desse enfrentamento que o leitor poderá se identificar determinadas situações vencendo alguns limites impostos pela família e/ou sociedade, galgando desse modo, a partir do objeto estético um caminho que poderá conduzi-lo em concomitância ao fantástico e amadurecimento psico-social, enfim como afirma Cademartori (1986, p.23):

A literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. (...) pois, ela surge como meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Assim, a partir das sugestões temáticas tratadas na narrativa de Torero (2001) é possível destacar assuntos como: Futebol, esporte, família, pobreza, analfabetismo, amizade e construção de identidade. É possível mediante o texto

literário, conduzir o leitor à construção de sua condição enquanto sujeito lacunar e por essa razão mais sensível ao que se busca e deseja ser, dando sentido a sua trajetória, como também se exercitando na contemplação de si e do outro. (CAVALCANTI, 2001).

3.3. O LOCUS DA PESQUISA

Quanto à caracterização do *locus* de pesquisa, a escola pública municipal situa-se num bairro periférico da cidade de Lagoa Seca – PB. Os alunos por ela assistidos são moradores das ruas vizinhas e da zona rural do município, caracterizados em sua totalidade por um baixo poder aquisitivo ¹⁴e precárias condições de vida.

Funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, a escola dispõe de turmas do pré-escolar à quarta série, com um quadro de duzentos e trinta alunos regularmente matriculados, sendo cento e oito alunos do turno da manhã, noventa e dois do turno da tarde e trinta alunos matriculados em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite¹⁵.

No turno da manhã funcionam quatro turmas, duas destas de segunda série, uma turma de terceira série e uma de quarta série. No período da tarde a escola possui cinco turmas: uma de pré I, uma de pré II, uma turma de alfabetização e uma turma de primeira série, e no turno da noite a escola funciona com uma única turma de alfabetização de jovens e adultos.

O quadro de professores da escola é constituído por dez docentes, das quais cinco possuem Licenciatura Plena em Pedagogia e as demais possuem o Magistério em Nível Médio e cursam Pedagogia em regime especial pela Universidade Vale do Acaraú – UVA.

Além do quadro de docentes, o corpo de funcionários da escola é composto por uma diretora com formação em Pedagogia e Especialização em

¹⁴ De acordo com a ficha individual de cada aluno matriculado na escola, a renda familiar desses é inferior ou igual a um salário mínimo. A maior parte das famílias desses alunos possuem como única fonte de renda os benefícios sociais do Bolsa Renda e/ou Bolsa Escola.

¹⁵ Esses dados referem-se ao ano letivo de 2006, ano em que a pesquisa foi realizada.

Psicopedagogia, dois porteiros, um vigilante, duas secretárias, duas merendeiras e quatro auxiliares de serviços gerais.

A escola é constituída fisicamente do seguinte modo: três blocos situados dentro de uma área murada e fechada por um portão de ferro. No primeiro bloco encontram-se uma sala de secretaria, uma cozinha, três salas de aula e dois banheiros com portas que dão acesso aos dois outros blocos. O segundo e o terceiro bloco constam de uma sala de aula cada um.

O estado de conservação da estrutura física da escola é precário. A pintura das paredes é antiga, transparecendo em algumas salas de aula pinturas de anos anteriores, bem como resquícios de materiais didáticos colados. Em algumas salas de aula faltam fechaduras e, por isso, são trancadas por cadeados pelo porteiro ao final de cada turno.

O material de expediente é guardado em armários na secretaria, onde também se localiza, em uma pequena estante, o acervo literário.

Como não existe refeitório na escola, as crianças recebem a merenda na cozinha e, organizadas em filas, retornam às salas de aula para servirem-se. O pátio onde as crianças brincam é a área que circunda a escola, uma área de terra ao ar livre, com algumas pequenas plantas no entorno.

O abastecimento de água da escola é feito por um poço manual localizado no pátio. As instalações elétricas são antigas, não havendo lâmpadas em algumas salas de aula.

A turma de quarta série em que realizamos o trabalho de pesquisa é constituída de trinta e dois alunos, quinze do sexo masculino e dezessete do sexo feminino; desses, dez são repetentes na série. Quanto ao nível de desenvolvimento em leitura e escrita, a professora nos informou que a turma passa por sérias dificuldades tanto quanto a decodificação de textos escritos, como em relação à escrita, segundo ela “muitos estão sendo alfabetizados agora”.

3.4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA¹⁶

Mostraremos, de forma analítica, o modo como se procedeu o trabalho de pesquisa com uso de duas obras da coleção “Literatura em Minha Casa”, evidenciando a recepção das crianças a esses textos, suas contribuições e comentários a cerca das obras trabalhadas. Todavia nesse primeiro momento nos deteremos apenas ao relato das experiências desenvolvidas no momento da pesquisa. A importância dessa experiência advém, primordialmente, do modo como as obras foram recebidas pelas crianças, bem como, a maneira como estas colaboraram a partir do relato de suas experiências particulares no desenvolvimento das atividades realizadas.

No dia primeiro de março de 2006, tivemos nosso primeiro contato com a escola para conversa explicativa sobre o objetivo da pesquisa com a diretora, professores e funcionários.

No dia 25 de abril, através de conversa informal com os alunos da 4ª série, tivemos a oportunidade de nos apresentar. Nesse momento, fiz perguntas acerca do que eles mais gostavam de fazer; as respostas obtidas foram as seguintes: estudar, brincar (esconde-esconde, toca, pega-ladrão), andar de bicicleta, jogar bola, conversar com os amigos, ler (um dos alunos disse que gostava de ler e mostrou o livro que estava lendo: *A Ilha Perdida* de Maria José Dupré)¹⁷. Nesse momento todos queriam mostrar algo que estavam lendo (jornais informativos, gibis, revistas, clássicos da literatura infantil: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, etc.).

No segundo momento de contato com a escola, pude perceber um movimento curioso, pois a professora da sala, comungando com a diretora e professores de outras salas, afirmou que os alunos não gostavam de ler, que tinham muita preguiça, e que para que eles lessem uma história por mais curta que fosse era um sacrifício para os professores. Esse discurso se mostra

¹⁶ Mais uma vez reforçamos a forma de registro da experiência que aconteceu mediante o uso do diário de campo

¹⁷ É importante salientar que os livros, revistas e gibis que as crianças traziam consigo, não fazem parte do acervo da escola — não constituindo dessa forma empréstimo de material da escola para as crianças — mas uma forma autônoma encontrada por elas para o exercício da leitura, que de certa forma extrapola o controle exercido pela escola quanto ao que seus alunos lêem.

antagônico mediante os dados obtidos numa primeira conversa com a turma, em que os alunos mostraram os livros que estavam lendo.

Outro fato interessante é que nesse período em que não poderíamos dar início à experiência, mediante as outras atividades do calendário da escola, uma aluna da sala me encontrou e demonstrando toda sua ansiedade, indaga: “Quando a senhora vai para escola?” Respondi que estava dependendo das conveniências da escola, e ela respondeu: “Porque não vai ligeiro?”.

No dia 29 de maio, fui à escola para conversar com a turma; nesse momento apresentei os livros que seriam trabalhados na turma e pude perceber o clima de expectativa dos alunos em relação às histórias que seriam trabalhadas na sala de aula.

Fiz o levantamento das previsões que eles estabeleciam acerca dos livros literários que seriam trabalhados (um dos alunos, William, o mesmo que estava lendo *A Ilha Perdida* de Maria José Dupré, demonstrou conhecimento acerca do teor da novela de Mirna Pinsky *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*). Fizemos então, a eleição do título que seria lido primeiro na sala – ganhado por unanimidade *Uma História de Futebol*, de José Roberto Torero.

Os alunos demonstraram verdadeiro entusiasmo por esse título, pois aproximaram as expectativas da leitura com o momento de Copa do mundo que estávamos vivenciando. Muitos alunos manifestaram desejo de serem futuramente jogadores de futebol, um deles inclusive dizendo que queria ser como Ronaldinho Gaúcho.

Após esse momento indaguei-lhes sobre os jogadores que eles consideravam bons. Todos numa voz só gritaram “Romário”, depois foram enumerando uma série de nomes que eles conheciam do futebol brasileiro (fui copiando no quadro, para que todos pudessem visualizar): Bebeto, Pelé, Cicinho, Robinho, Marcelinho Carioca, Juninho Pernambucano, Ronaldo, Cafu.

Nesse dia estiveram presentes na sala de aula 27 alunos; a professora explicou que muitos já haviam desistido. Por causa dos ensaios da quadrilha, provas finais do bimestre e recesso junino, atividades do calendário escolar, a leitura dos livros foi adiada para o mês de julho.

3.4.1. UMA HISTÓRIA DE FUTEBOL

A atividade inicial de leitura foi realizada no dia 13 de julho de 2006 (quinta – feira), quando foi possível realizar a leitura dos três primeiros capítulos do livro, além de confeccionarmos um mural com os personagens que iam aparecendo no decurso da narrativa.

Após esse encontro foram realizados mais três para conclusão da leitura desse livro, com a leitura e discussão de três capítulos por dia. As atividades de leitura com uso desse livro se deram nos seguintes dias: 14 de julho de 2006 (sexta - feira), 17 de julho de 2006 (segunda – feira) e 19 de julho de 2006 (quarta-feira). No dia 21 de julho de 2006, culminamos as atividades de leitura do livro com uma partida de futebol, realizada no pátio da escola com apoio técnico de um professor de Educação Física.

Os trabalhos de leitura, discussão, confecção de material (desenhos, linha do tempo e dicionário futebolístico) e partida de futebol, realizados a partir da narrativa de José Roberto Torero, foram desenvolvidos em cinco dias.

Na escola havia apenas um exemplar do livro *Uma História de Futebol*, portanto para que se fizesse possível a realização das atividades de leitura, consegui alguns volumes emprestados em outra escola da rede Pública Municipal de ensino da cidade, de forma que as leituras foram realizadas em duplas, já que não foi possível conseguir um número suficiente de livros para todos os alunos.

1º encontro

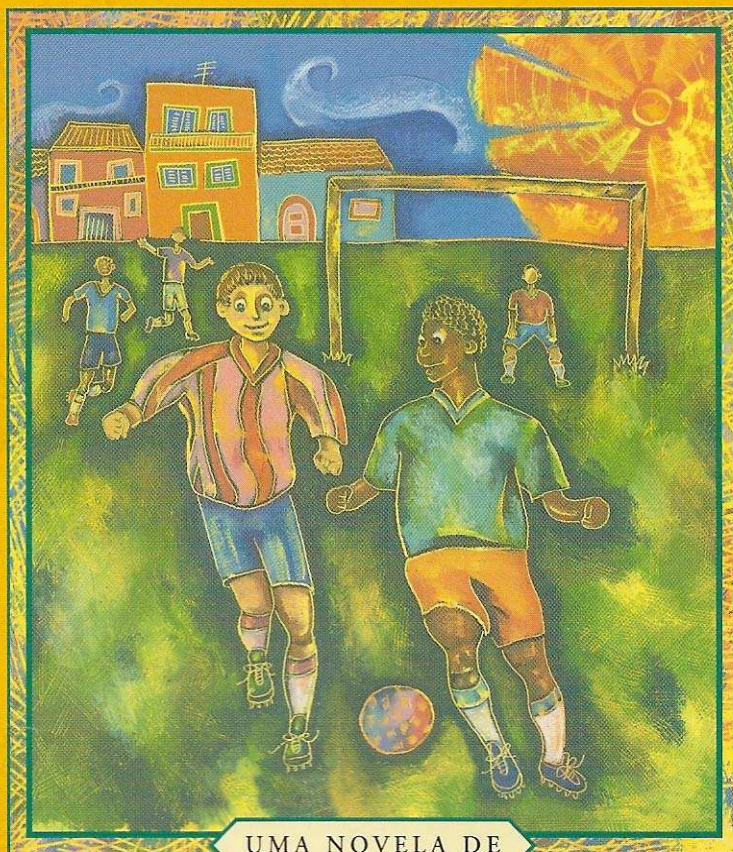
No dia 13 de julho de 2006 (quinta-feira), iniciamos a experiência com o livro *Uma História de Futebol*, de José Roberto Torero; estiveram presentes nesse dia vinte e quatro alunos. Este primeiro encontro teve a duração de duas horas

A leitura da narrativa ocorreu sempre no primeiro horário de aula. Desta forma, tivemos disponível duas horas de encontro para a realização das atividades de leitura, conforme dissemos no parágrafo anterior – das 7h às 9h.

Organizados num grande círculo, fizemos uma nova apresentação, retomando o que já havia sido dito sobre a leitura que iríamos realizar nesse dia; distribuí os livros com os alunos fazendo em seguida um pequeno levantamento

sobre o que eles esperavam da história que seria contada. Desse modo, eles puderam fazer previsões do que trataria a leitura, nesse primeiro momento, a partir da capa do livro.

Uma História de Futebol



UMA NOVELA DE

*José Roberto
Torero*

Apresentação de Ana Maria Machado

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO

FNDE

Biblioteca
da Escola

Literatura  em minha casa

3

 KOBLETIVA

DISTRIBUIÇÃO
GRATUITA

A partir da ilustração da capa as crianças fizeram as seguintes colocações:

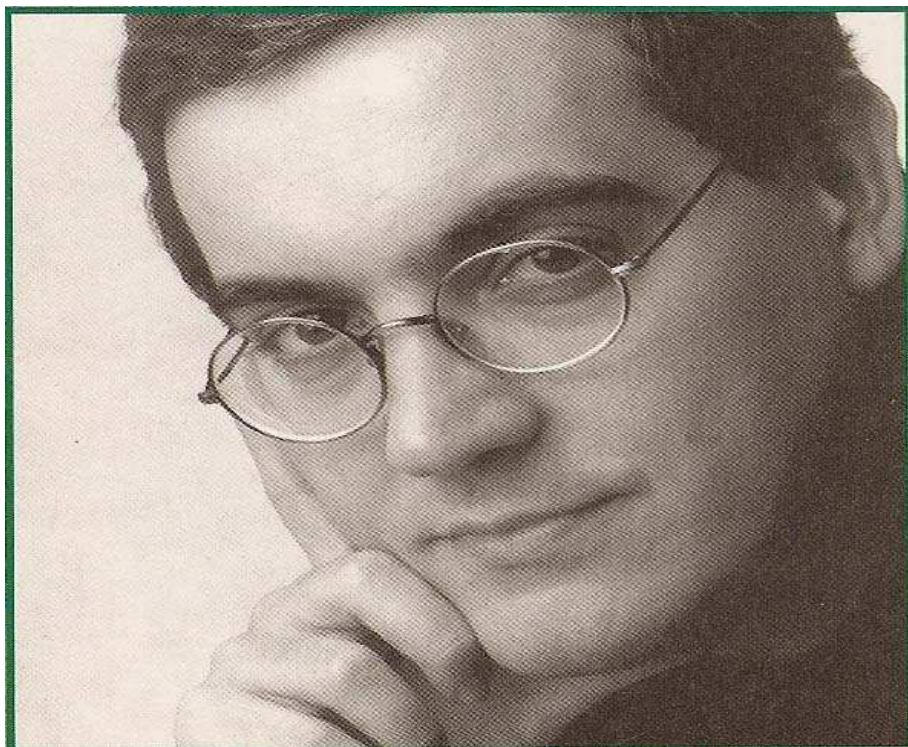
- ¹⁸ **Tem jogadores!!!** (todos responderam);
- **Tem um goleiro!!** (todos numa só voz, gritando);
- **Eles tão jogando num campo com grama;** (um aluno timidamente respondeu);
- **Esse campo fica na cidade, pois dá para ver as casas.** (o aluno que senta ao lado completou);
- **É mesmo eu tô vendo umas casas!** (um aluno observou a ilustração mais de perto, espontaneamente falou);
- **Tá de tardezinha, pois já tá escurecendo.** (um aluno, mostrando ao companheiro do lado as cores de fundo da ilustração).
- **Tá de dia, olha o sol!**
- **Tem uma trave no campo.**

(Exemplo 1)

Após esse momento, expus ligeiramente quem era o autor do livro, mostrando a foto dele na parte de trás da capa do livro. Todos viraram a capa para observar, demonstrando muita ansiedade e curiosidade.

¹⁸ As frases em negrito referem-se as falas das crianças.

Uma garota observou: *É velho!* Alguns riram.

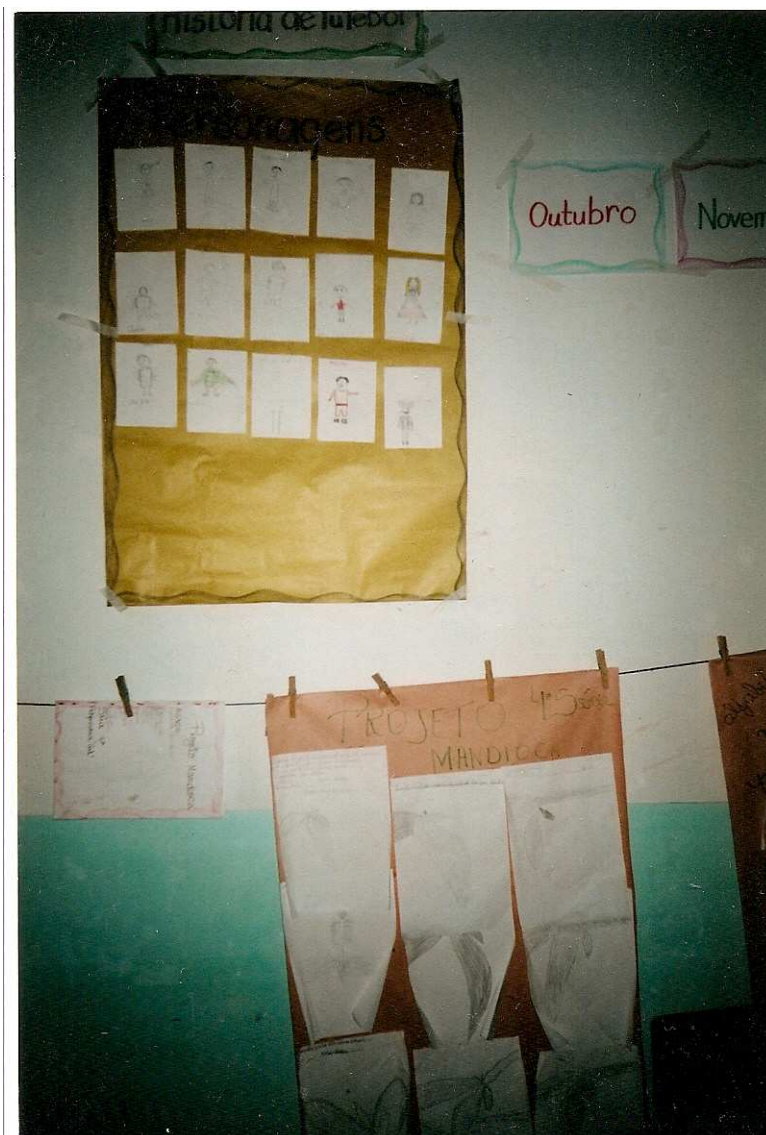


Em seguida partimos para observar a quantidade de capítulos que o livro contém, bem como, a maneira como eles estão dispostos no corpo da narrativa, nomeados com os meses do ano.

Esse dado causou interesse dos alunos, pois eles ficavam contando nos dedos e falando o nome dos meses que ainda faltam para serem lidos (Janeiro, fevereiro e março, hoje; amanhã, abril, maio e junho; segunda-feira, julho, agosto e setembro; terça-feira, alguns instantes em silêncio, a gente termina).

Após a leitura do primeiro capítulo, fizemos uma parada para que os alunos tivessem a oportunidade de confeccionar um mural com os personagens que iam sendo apresentados no decurso da narrativa; isso de acordo com as características que foram se apresentado no corpo da narrativa. Esse mural ficou em aberto para os demais personagens que foram surgindo na narrativa¹⁹.

¹⁹ É importante ressaltar que na medida em que os personagens iam surgindo na leitura, havia uma motivação feita por mim para que as crianças se dispusessem para desenhar, dessa forma, alguns alunos, que se sentiram motivados, puderam fazer os desenhos que constituem o mural. As ilustrações produzidas pelos alunos podem ser melhor visualizadas no anexo II.



(Exemplo 2)

Depois que o mural ficou pronto expusemos na parede em que todos puderam observar as produções, alguns deles teceram comentários²⁰:

²⁰ É importante esclarecer que nem todos os comentários realizados pelos alunos puderam ser captados, pois, o recurso para registro por nós adotado, foi a transcrição das falas para um caderno de registro (diário de campo) ou para o quadro negro. Outra observação cabível é que as falas dos alunos não foram transcritas *ipsis litteris*, pois conforme acabamos de abordar algumas falas escaparam a nossa percepção.

- ²¹**Carlito:** *Que desenho feio! Dico não é assim não!*
- **Cida:** *Vige! Como Carmencita ficou bonita!*
-**Fernando:** *Espaguete foi o que ficou mais engraçado!* (dando gargalhadas)
Nesse momento todos observaram o desenho e começaram a rir, comentando:
- **Maria:** *É mesmo, olha as pernas dele Rute!*
- **Sônia:** *E parece que ele tá de saia!*
Um aluno observa a ilustração de *Azeitona* e comenta:
- **Jonas:** *Eita olha pra Azeitona, ficou gordo demais!!!*
- **William:** *É mesmo parece uma bola!!*

(Exemplo 3)

No primeiro capítulo – Janeiro – os alunos logo se identificaram, pois afirmaram que iguais aos personagens eles também estavam de férias no mês de janeiro e aproveitaram as férias para brincar de “bola”.

Na leitura da narrativa, página 19, o personagem Zuza (narrador) com seu melhor amigo Dico entram devagar sem serem percebidos num hangar para apreciar os aviões que lá estão. Nesse momento da leitura os alunos disseram que eles também já vivenciaram momentos em que se fazia necessário andar devagarzinho na ponta dos pés para não serem surpreendidos por ninguém, conforme ocorre na narrativa.

Perguntei-lhes quais foram essas situações, e alguns disseram:

²¹ Os nomes aqui expostos são fictícios para preservação da identidade das crianças.

- **Carlito:** *quando brincamos de se esconder de noite,*
- **William:** *um dia que eu sai escondido da minha mãe para jogar bola.*
- **Márcio:** *Um dia eu tava andando de bicicleta e encontrei um velhinho com jeito de bêbado, ela tava com uma faca na cintura... Quando eu vi dei um grito bem grande e saí correndo pra casa.*

(Exemplo 4)

No segundo capítulo – Fevereiro – os protagonistas são instigados pelo antagonista (Maurinho – *Mauzinho*) a participarem de um campeonato de futebol. Nesse momento, a turma já estava eufórica com a leitura e arriscava uma série de placares para o jogo entre a equipe de *Dico e Zuza* e a equipe de *Mauzinho*. A turma entrou em consenso que o placar seria de 7 X 0 para o time de *Zuza* e os gols seriam : 2 de *Dico*, 2 de *Arigatô*, 1 de *Zuza* e 2 de *Bala*.

No capítulo seguinte – Março – o personagem *Zuza* enfrenta um problema em sua família, pois escuta sua mãe falar para a mãe de *Dico* que acha que *Isósceles* – pai de *Zuza* – está fazendo alguma coisa errada, pois está chegando tarde todos os dias. Nesse momento a mãe de *Zuza* começa a chorar no ombro da mãe de *Dico*. Como o capítulo terminou por aí, escutei dos alunos o que eles achavam que está acontecendo com o pai de *Zuza*, e eles disseram: - morreu; - está no hospital; - saiu para encontrar *Carmencita*. Nesse dia estiveram presentes na sala 24 alunos.

2º encontro

No segundo encontro para leitura do livro, quinto dia de experiência (14 de julho - sexta-feira) comecei a aula perguntando-lhes sobre como estava o andamento da leitura e retomei as expectativas deles para os capítulos que seriam lidos naquele dia, bem como quis saber o que eles estavam achando do livro. Eles disseram que estavam achando a história muito boa e confirmaram as

expectativas anotadas no dia anterior para o dia de hoje, quanto ao placar do jogo e os acontecimentos com o pai de *Zuza*.

No capítulo quatro – Abril – o campeonato de futebol começa só que a equipe de *Zuza* não joga logo com a equipe de *Mauzinho* e ai não pudemos observar os palpites da turma em relação a esse jogo.

No capítulo seguinte – Maio – as confusões na casa de *Zuza* continuaram e os alunos, um a um, diziam o que fariam se fossem *Zuza* para descobrir o que o pai dele estava fazendo:

- **William:** *Eu ia espionar;*
- **Renato:** *Eu ficava escutando atrás da porta tudo que ele falava;*
- **Lúcia:** *Eu seguia ele;*
- **Telma:** *Eu ficava de olho para ver onde ele ia;*
- **Marcos:** *Eu ficava escondido olhando para onde ele ia, sem ele ver;*
- **Márcio:** *Eu ficava na minha para ele não desconfiar, mas quando ele saísse eu esperava ele ir na frente e depois saia atrás;*
- **Eliane:** *Eu que não fazia nada disso, a vida é dele. Se minha mãe quisesse que fosse atrás dele, eu não tenho nada a ver com isso.*

(Exemplo 5)

Ainda nesse capítulo, os protagonistas *Dico* e *Zuza*, seguem *Isósceles* e descobrem que ele está indo para a casa da professora Rosa. Os alunos da sala se apresentaram estarecidos com esse fato, pois no decurso da narrativa o narrador revela que a professora pegou na mão do pai de *Zuza*. Indaguei-lhes sobre o que eles achavam que estava acontecendo, mas ninguém quis falar, estavam todos tímidos. Perguntei: O que será que está acontecendo? Por que será que o pai de *Zuza* está visitando a professora Rosa todas as noites? As respostas foram as seguintes:

- **Guilherme:** *Eles estão só conversando;* (Um aluno respondeu timidamente);

- **Leonardo:** *É que eles são amigos.*

Percebendo que muitos cochichavam sem coragem de expor o que pensavam, tentei instigar a turma com o seguinte questionamento: - *Ta, eles são amigos. Mas porque ele sai escondido à noite?*

- **Roberta:** *Eles são amantes!*

- **Roberta, Eliane e Lilian:** *É eles vão se beijar!*

²²A professora da sala interrompeu: *Eita!!! Já vai aí?* (todos riram),

- **Eliane:** *se eles são amantes (...)*

(Exemplo 6)

No capítulo posterior – Junho - Perguntei se acontecesse com eles o que eles fariam?

- **Jéssica:** *eu saia correndo para dizer a minha mãe!*

- **Bárbara:** *eu ficava escutando escondido o que eles falavam. Pode ser que não seja nada!*

- **Eliane:** *Eu que não dizia para a minha mãe, ela se quiser que descubra!*

(Exemplo 7)

²² A professora da turma esteve presente durante toda experiência com o livro “Uma História de Futebol”.

3º encontro

Na segunda-feira, (17 de julho) não houve aula, pois a professora da sala esteve doente e os alunos foram dispensados. No dia seguinte, terça-feira organizamos um círculo onde pudemos conversar, sobre o que havia acontecido de interessante no final de semana deles.

Para retomar a leitura fui apresentando as tarjetas com os meses para que eles pudessem recapitular o que havia sido lido da história, já que na narrativa, Torero (2001) organiza e nomeia os capítulos com os meses do ano. Nesse momento houve a necessidade de fazer uma linha do tempo com as crianças, afim de que elas pudessem relatar as experiências e acontecimentos relevantes ocorridos com elas no ano de 2006.

Então elaboramos na lousa uma linha em que eles iam lembrando dos principais fatos que iam sendo anotados em seguida. Depois de anotarmos no quadro, ficou combinado que eu elaboraria em folhas de papel ofício para expor na sala de aula no dia seguinte.

Os alunos ficaram animados com a idéia, pois poderiam registrar os fatos que fossem ocorrer no futuro. A *linha do tempo* ficou assim:

JANEIRO	- Férias, diversão;
FEVEREIRO	- Volta às aulas, novos colegas, carnaval;
MARÇO	- estudar, jogar futebol;
ABRIL	- mentir; (reportando a passagem do livro, p.33)
MAIO	- Festa das mães na escola;
JUNHO	- Início da copa do mundo, ensaios e apresentação da quadrilha na escola, férias;
JULHO	- Final da copa do mundo: Itália campeã

(Exemplo 8)

Dada a existência de determinados termos do futebol, que alguns da sala desconheciam, surgiu a necessidade de criação de um *Dicionário Futebolístico*; em que, com auxílio do dicionário bem como, do conhecimento de cada um da sala, pudemos elaborá-lo atribuindo significados aos termos antes desconhecidos.



(Exemplo 9)

Assim, o dicionário foi elaborado, ficando em aberto para cada palavra nova, relacionada a futebol, que surgia no enredo da história.

DICIONÁRIO FUTEBOLÍSTICO

- **BEQUE:** Zagueiro.
- **BOLA DIVIDIDA:** Dois jogadores disputam a bola.
- **CARRINHO:** É quando um jogador escorrega no outro por querer.
- **CENTROAVANTE:** Jogador posicionado no meio da linha atacante.
- **DRIBLAR:** Dar um pitú.
- **GOL:** Quando a bola entra na trave.

- **GOL DE BICICLETA:** Fazer um gol com as duas pernas como se estivesse andando de bicicleta.
- **MATA-MATA:** Um jogo em que a equipe que perder é desclassificada; é um jogo que tem que ganhar.
- **PASSE:** É quando um jogador passa a bola para o outro.
- **TABELAS:** Jogada em que dois ou mais jogadores passam a bola entre si na corrida por tabela.
- **ZAGUEIRO:** Jogador que joga na zaga, é aquele jogador que faz gols.

(Exemplo 10)

Começamos a leitura do sétimo capítulo – Julho – onde o narrador relata a ansiedade dos demais personagens pela final da copa de 1950, quando o Brasil disputa o título com o Uruguai no dia 16. Os alunos da sala, todos otimistas, disseram que o Brasil seria o vencedor daquela copa já que de acordo com a leitura bastaria um empate para que o Brasil fosse campeão²³, só que não foi isso que aconteceu e o vencedor da copa daquele ano foi o Uruguai com um placar de 2 X 1. Os alunos da sala demonstraram insatisfação. Vejamos no quadro:

- **Jéssica:** Não, pode?
 - **Jonas:** Só era empatar, 0 X 0 resolvia.
- Uma aluna, mostrando irritação com a conversa:
- **Eliane:** Jonas pensa que é fácil, vai tu jogar!

(Exemplo 11)

No trecho em que narra o gol do Brasil, a mãe de *Dico* dá um forte abraço em *Zuza*, que ele chega a tossir; esse fato foi motivo para gargalhadas na sala.

No capítulo seguinte – Agosto – os alunos riram muito com *Zuza*, pois num jogo do campeonato perceberam o quanto ele era ruim no futebol, pois só havia

²³ O empate daria a vitória ao Brasil, de acordo com as normas da FIFA daquele ano – 1950.

conseguido fazer um gol e contra. Em seguida – Setembro – houve muitas risadas com o ponta-pé que a Carmencita dá em *Mauzinho*.

Os alunos propuseram uma partida de futebol entre os meninos e as meninas da sala. Acordamos com a turma que essa partida de futebol seria no sítio de uma das alunas da sala, “Jéssica”, pois esse sítio ficava situado nas proximidades da escola e segundo os alunos lá tinha um campinho que dá para se jogar bola.

4º encontro

No dia 19 de julho, quarta-feira, sétimo dia de experiência, iniciamos com a turma em círculo, em que foi possível expor, através de tarjetas, a linha do tempo que tinha sido elaborada no dia anterior.

Conversei com a turma e anotei as expectativas dos alunos para a leitura dos últimos capítulos da história. Para o final da narrativa os alunos arriscaram os seguintes palpites:

- **Márcio:** *Zuza vai aprender a jogar bola e será um grande jogador de futebol!*
- **Leonardo:** *Dico vai ganhar a taça de futebol!*
- **William:** *É eles vão formar uma equipe de futebol quando forem adultos.*

(Exemplo 12)

Indagados sobre os acontecimentos futuros da narrativa, os alunos disseram:

- **Márcio, Leonardo e William:** No jogo final entre o time de “Mauzinho” e o de “Dico” o placar vai ser de 7 X 0!
- **Carlito:** O pai de “Zuza” visita a professora Rosa para saber como o filho está se comportando na escola.
- **Eliane:** “Carmencita” vai terminar o namoro com “Mauzinho” para ficar com “Zuza”.
- **William:** “Dico” vai se tornar um grande jogador de futebol e vai ficar com “Senira”.

(Exemplo 13)

Começamos a leitura com o capítulo intitulado outubro; eles acharam muito engraçado a estrutura e características do outro time que disputaria com “Sete de Setembro”, o “Quinze de Novembro”, pois eles tinham jogadores muito semelhantes ao time dos antagonistas da novela.

No capítulo seguinte – novembro – as crianças acharam muito esquisito o nome verdadeiro de Zuza, pois até este momento da narrativa não havia sido revelado o nome dele que é “Aziz”:

- **Fernando:** “Aziz” e isso é nome!
- (Toda turma desembocou numa gargalhada só)

(Exemplo 14)

Na página 60 do mesmo capítulo há um momento de discussão entre Zuza e Dico, em que os personagens começam a teimar por causa de uma discussão ocorrida momentos antes entre seus pais por causa de futebol; as crianças da sala espontaneamente começaram a realizar a leitura em voz alta como se fosse um jogral. Eu li a primeira linha e eles respondiam na linha seguinte e assim prosseguiu até o final do diálogo, conforme podemos observar abaixo:

Rute: “O seu pai foi um estúpido.”
Rute: E eu respondi: **Turma:** “O seu é que é!”
Rute: Ele falou: **Turma:** “É o seu!”
Rute: Eu disse: **Turma:** “É o seu!”
Rute: Ele berrou: **Turma:** “É o seu!”
Rute: Eu gritei: **Turma:** “É o seu!”
Rute: “É o seu!!”
Turma: “É o seu!!!”
Rute: “É o seu!!!!”
Turma: “É o seu!!!!!”
Rute: “É o seu!!!!!!”
Turma: “É o seu!!!!!!!”

(página 60)

(Exemplo 15)

Na página seguinte (61) há outro momento de discussão em que os personagens *Zuza* e *Dico* levados pela mão dos pais começam a insultar um ao outro. Nesse momento da leitura, os alunos repetem o mesmo estilo de leitura da página anterior culminando numa grande gargalhada que envolveu toda a turma. Observemos o trecho da narrativa:

Enquanto eles nos levavam pela mão, cada um para seu lado,
eu gritei para o *Dico*: “Eu não sou mais seu amigo!”
E ele respondeu: “Sorte a minha!”
E eu disse: “Sorte nada, azar!”
E ele: “Sorte!”
E eu: “Azar!”
“Sorte!”
“Azar!!”
“Sorte!!!”
“Azar!!!!”

(página 61)

(Exemplo 16)

Na página 62 o personagem *Zuza* teve a idéia de subir no telhado da casa da professora Rosa para fazer uma voz de alma penada e ordenar para o pai deixar de visitar a professora. Indaguei aos alunos se essa era realmente uma boa idéia. As respostas foram as seguintes:

- **William:** *Não essa não é uma boa idéia!*
- quis saber por quê? E eles responderam:
- **Carlito:** *Ele não pode assustar o pai dele!*
- **Jonas:** *O pai dele vai vê ele subindo!*
- **Renato:** (completando o pensamento do colega) ... *É e aí o pai dele vai levá ele pra casa e contar tudo o que tá acontecendo!*
- **Jéssica:** (antecipando o que de fato acontece na narrativa) – *É perigoso Rute! Pois ele pode cair do telhado dentro da casa da professora e aí o pai dele vai ver!*

(Exemplo 17)

Antes da aluna *Jéssica* expressar o que achava que ia acontecer no contexto da narrativa, antecipando desse modo o que de fato ocorre, os colegas que sentavam do seu lado disseram: “-*Que besteira!*”, “-*Só isso!*”, pedi então para que o aluno falasse em voz alta, para que eu registrasse no quadro o seu palpite, conforme pudemos observar no quadro acima. Ao ler o trecho do livro na página 62, a turma pôde constatar o palpite dado anteriormente pela colega. Toda turma foi tomada por um ar de espanto, alguns riram.

Indaguei-lhes então sobre o grau de dificuldade de subir em um telhado. Eles responderam da seguinte forma:

- **Muitos alunos de uma vez:** *É muito fácil subir num telhado Rute!*
- **Maria:** *É! É só subir pelas paredes!*
- **Carlito:** *É, ou então pelas janelas, se tiver...*
- **Eliane:** *É muito mais fácil pegar uma escada, pois não corre o risco de se machucar!*

(Exemplo 18)

Após essas discussões continuamos a leitura onde enfim é desvendado o mistério do pai *Zuza* que visita a professora Rosa todas as noites porque não sabe ler nem escrever e está tendo aulas com ela.

Após essa constatação, alguns dos alunos contemplados com o que a literatura expõe, revelaram que seus pais também eram analfabetos; muitos disseram que a mãe só estudou até a 4ª série. Uma garota falou que a mãe dela está estudando a 4ª série e que elas fazem as atividades juntas; uma outra disse que a mãe e o pai estudam à noite e fazem a 3ª série. Um aluno que mora com a avó disse que ela não sabe ler. Eles também demonstraram verdadeira surpresa, pois não imaginavam que esse seria o segredo do pai de *Zuza* e se identificaram com a situação.

No capítulo seguinte – dezembro – o último, quando acontece um caso de morte do avião que pilotava o “Pássaro de fogo”, a mãe de *Zuza*, compara a vida a um prato de mingau que é muito gostoso, mas sabemos que um dia ele vai se acabar por isso devemos, dividir a vida com quem a gente gosta.

Nesse momento perguntei se eles gostavam de mingau de chocolate na tentativa de que eles falassem do que mais gostavam de comer, pois o protagonista faz essa comparação com o que para ele é gostoso. Eles disseram o seguinte:

- **William:** *A comida que eu mais gosto é sorvete!*
- **Marcos:** *É feijão com arroz e carne!*
- **Eliane:** *É arroz de leite com carne de charque!* (se referindo a merenda do dia anterior);
- **Telma:** *É macarrão!*

(Exemplo 19)

Na leitura da página 73 houve uma crise de risos entre as crianças, quando o autor ao narrar o jogo diz que “o *Tom-Mix* dava suas *bicudas*”; eles ficaram repetindo o tempo todo “*bicudas*”. Do mesmo modo quando o narrador faz uso de onomatopéias para o barulho do apito “*pii!!!*”, todos os alunos repetem o som.

No final da narrativa eles se surpreenderam ao saber que *Dico* era o *Pelé*, os comentários foram os seguintes:

- **Lúcio:** *Que mentira que Dico virou Pelé!*
- **Marcos:** *É mesmo!*

(Exemplo 20)

Só então li a apresentação do livro para eles que ficaram muito felizes, alguns revelando que seriam iguaizinhos a *Pelé*.

Nesse momento fizemos a eleição de onde seria o lugar do jogo. Todos ficaram ansiosos, mas combinamos que os alunos que se propuseram a realizar o jogo em suas casas deveriam pedir autorização aos pais. Um outro aluno se disponibilizou para ver se o jogo podia se realizar no “Acampamento Batista” (um sítio com quadras esportivas e espaço para realização de encontros que fica próximo da escola). Após a divisão de atividades marcamos para o dia seguinte os acertos finais, referentes ao local de realização do jogo.

Outra preocupação revelada pelos alunos, era se o jogo seria no horário da aula ou a tarde, pois todos estão ocupados no turno tarde, já que participam do **PETI** (**P**rograma de **E**rradicação do **T**rabalho **I**nfantil); alguns alunos revelaram o desejo de que o jogo se realizasse no domingo, pois todos estão livres de atividades. Esta sugestão foi rechaçada pela grande maioria.

Decidimos, com a professora, que o jogo se realizaria na quarta-feira no horário de aula. Outra preocupação que inquietava as crianças era quanto ao uso do tênis para jogar, pois a maior parte dos alunos não tem. Acordamos então, que todos jogariam descalços.

Quanto à bola, todos que têm bola queriam trazer a bola para a escola; decidimos que todos trariam, pois caso alguém esquecesse já teríamos uma bola reserva.

5º encontro

No oitavo dia de experiência, 20 de julho, quinta-feira, fiz uma visita à escola para os últimos acertos do jogo. A professora achou melhor que o jogo se realizasse no pátio da escola, pois é muito arriscado conduzir os alunos para outro lugar tendo em vista que estamos próximo da BR, que liga Lagoa Seca a São Sebastião de Lagoa de Roça e as mães dos alunos podiam não gostar dessa idéia. Sendo assim, sai nas salas de aula convidando os alunos das outras turmas para prestigiarem o jogo, bem como aproveitei a oportunidade para mostrar o livro que havíamos lido e dizer às crianças que ele estava disponível na secretária da escola para quem desejasse ler. Os alunos demonstraram tanto interesse e animação que os professores da terceira e segunda séries se mostraram interessados em ler o livro *Uma História de Futebol* em suas salas de aula.

Nesse dia os alunos da sala (4ª série) estavam em polvorosa, ansiosos pelo jogo do dia seguinte; marcaram entre eles treinos, além de se autoneomarem como: equipe das meninas – seleção brasileira -, equipe dos meninos – seleção francesa.

No dia 21 de julho, sexta-feira, nono dia da experiência, e o momento mais esperado pelos alunos, pois era o dia do jogo de futebol, convidei um professor de Educação Física (também membro do Conselho Tutelar) para coordenar o jogo.

Antes da partida ele deu algumas informações à turma sobre o espírito esportivo, acordando algumas regras para o jogo, por exemplo, nenhuma equipe teria seu gol válido se antes a bola não houvesse sido tocada para uma menina. Todos tiveram que jogar descalços já que nem todos tinham tênis. Antes da partida as crianças foram orientadas a tirarem os acessórios que podiam machucar os colegas (boné, pulseira, anéis, tiaras) e a turma toda foi convidada a limpar o espaço que seria utilizado como campo, tirando pedras, papéis e palitos que poderiam prejudicar o desempenho deles durante a partida, bem como tapando os buracos presentes no terreno.

Dividimos a turma em quatro equipes, já que realizaríamos os jogos na escola e o espaço é pequeno.



(Divisão das equipes e orientações para o jogo)

- **EQUIPE “A”**

1. Fernando,
2. Maria,
3. Jêssica,
4. Carlito,
5. Bárbara,
6. Cida.

- **EQUIPE “B”**

1. Márcio,
2. Lilian,
3. Eliane,
4. William,
5. Sônia

- **EQUIPE “C”**

1. Guilherme,
2. Marta,
3. Roberta,
4. Lúcio,
5. Marcos,
6. Rebeca (de outra turma).

- **EQUIPE “D”**

1. Jonas,
2. Lúcia,
3. Mariana,
4. Leonardo,
5. Renato,
6. Telma.

O primeiro jogo de dez minutos (cinco a cada tempo) disputaram **EQUIPE “A” X EQUIPE “B”**, ficando 2 X 1 para a equipe “B”. (gols de Jéssica “A” e Eliane da “B”, o outro gol da equipe “B” foi contra – Carlito).

O segundo jogo, no mesmo tempo disputaram as equipes “C” e “D”, sendo o placar de 1 X 0 para a equipe “C”, gol de Guilherme.

O terceiro jogo foi a disputa do terceiro lugar, equipes: “A” e “D”, sendo vencedor a equipe “D”, com 1 X 0.

A final foi disputada com as equipes campeãs “B” e “C”, não havendo nenhum gol no tempo normal de jogo, decidindo nos pênaltis, cinco chutes para cada equipe que terminou em novo empate 2 X 2. cada equipe escolheu um jogador para uma nova rodada (mata – mata) e a equipe “C” foi a vencedora.



(Momentos decisivos da partida)

Todo o jogo foi acompanhado pelos alunos das outras turmas. No final fomos à sala, conversar com as crianças acerca do jogo de futebol e o professor aproveitou para dar alguns informes sobre a atuação do Conselho Tutelar, como também para informar que o importante de uma disputa esportiva é o fato de competirmos e o espírito esportivo que deve ser conservado em qualquer modalidade esportiva.

O professor de Educação física ficou impressionado com a garra e vontade de jogar dos alunos, combinando comigo que gostaria de aproveitar alguns daqueles alunos para fazer parte de sua escolinha de futebol.

Na semana de 31 a 04 de agosto não foi possível dar continuidade à pesquisa por que a professora não quis, justificando que tinha alguns conteúdos que estavam atrasados e deveriam ser dados nessa semana.

Na semana seguinte a professora da sala esteve doente e não compareceu para dar aulas.

Nos dias de 21 a 25 a professora da sala disse novamente que os conteúdos estavam atrasados por causa da semana que ela esteve ausente (por motivo de doença) e que eu deveria voltar na semana seguinte.

No dia 28 de agosto, segunda-feira, fui à escola conversar com a professora saber da possibilidade de fazer a leitura do segundo livro no segundo horário e ela preferiu que eu voltasse no dia seguinte no primeiro horário, senti um pouco de resistência da professora para que a experiência tivesse continuidade. No entanto ficou acertado que no dia seguinte eu estaria lá presente no primeiro horário.

3.4.1.1.1. DIMENSÃO PEDAGÓGICA REFLEXIVA

A partir da perspectiva por nós adotada para a leitura do livro *Uma História de Futebol*, em que a interação texto-leitor foi priorizada, valorizando assim, o histórico de vida do indivíduo leitor e as suas contribuições ao processo de leitura.

Pudemos perceber, mediante a experiência realizada, que a integração entre leitura/leitores fluiu de forma espontânea, livre de imposições e perguntas pré-formada como notoriamente é percebida nos modos convencionais de formação de leitores, em que a palavra do aluno (indivíduo leitor) é muitas vezes desconsiderada em detrimento da autoridade do professor que catalisa e legitima uma leitura que nem sempre dialoga com as experiências dos alunos. Sob esse prisma Burlamaque (2006), lembra que:

A modalidade de leitura empregada na escola, muitas vezes, é fruto de uma ação pedagógica que tenciona legitimar a leitura escolar. Assim, a leitura se concretiza sob o controle do professor, negando ao aluno uma participação efetiva no processo. (BURLAMAQUE, 2006, p. 84).

Contrariando esse ideário em que o leitor-escolar tem sua palavra e experiências negadas no processo de leitura, o contato que estabelecemos entre crianças (leitores) e texto literário, nos permitiu aproximar o objeto estético – livro – das reais possibilidades do indivíduo leitor, ou seja, mediante a leitura realizada, os leitores tiveram a oportunidade de trazerem suas experiências que entrecruzaram com a história lida.

Percebemos nessa atitude, quão valorosa se faz a atitude do professor que percebe a necessidade de seus alunos expressarem suas experiências, possibilitando-os a construção de sentidos, viés a partir do qual a interação texto/leitor pode ser manifesta. Desse modo, as possibilidades de encontro entre texto e leitor podem ser reveladas, desde que o professor não peça atividades em troca da leitura lida; ou tenha em seu programa de leitura os objetivos de:

Não erguer nenhuma muralha fortificada de conhecimentos preliminares em torno do livro. Nem fazer a menor pergunta. Não passar o menor dever. Não acrescentar uma só palavra àquelas das páginas lidas. Nada de julgamento de valor, nada de explicação de vocabulário, nada de análise de texto, nenhuma indicação bibliográfica... Proibir-se completamente rodear o assunto.

Leitura presente.

Ler e esperar.

Não se forçar uma curiosidade, despertar-se.

Ler, ler e ter confiança nos olhos que se abrem, nas cabeças que se divertem, na pergunta que vai nascer e que vai puxar uma outra pergunta.

Se o pedagogo em mim fica chocado por não apresentar a obra no seu contexto, persuade-se o dito pedagogo de que o único contexto que conta, por enquanto é o dessa classe.

Os caminhos do conhecimento não terminam nessa classe: eles devem começar nela! (PENNAC, 1993, p.121)

A experiência com a narrativa *Uma História de Futebol*, nesse sentido, possibilitou aos leitores, expor suas experiências, dialogando com conhecimentos similares dos outros colegas da sala de aula, que embora distintos, possuem em o mesmo estilo de vida, marcado pela pobreza; estudam em uma escola em que os recursos são mínimos.

Assim, por intermédio dessa leitura as crianças puderam dizer a sua palavra, pensar no mundo em que vivem de maneira descontraída, livre, reflexiva, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p.78).

A participação das crianças nesta experiência ocorreu em todas as etapas de leitura. Nessas participações elas trazem para sala de aula traços de suas experiências pessoais, de seus sonhos, de suas esperanças e, sobretudo, o histórico de vida de cada uma delas.

Através da narrativa de Torero, as crianças puderam se identificar com a história, trazendo, em alguns momentos, para a sala de aula, experiências da sua vida em família, do relacionamento com os pais, com os amigos, as brincadeiras, enfim traços e particularidades da vida, que em uma aula formal ou em outro tipo de leitura não seriam oportunizados.

Há nesse momento a interação do leitor com o texto, pois a partir da narrativa as crianças trazem experiência de suas vidas, preenchendo os vazios do texto com particularidades típicas do contexto social em que estão inseridas. De acordo com Iser (1979, p.106) é através dos espaços vazios contidos no texto que o leitor tem a possibilidade de fazer suas projeções; o autor completa afirmando que "... quando tal relação se realiza, os vazios 'desaparecem'", (idem).

É válido salientar que as experiências ocorreram dessa forma, pois em nenhum momento foi imposto ao leitor uma possível interpretação da obra, mas a partir dos diálogos propiciados em sala de aula as crianças tiveram a oportunidade de darem a sua palavra, dialogando com um texto de forma horizontal, sem autoritarismo ou imposição de sentidos.

Tal sistematicidade concretiza, portanto uma modalidade de recepção literária que colabora para a composição do horizonte de expectativas infantil. Compreender esse horizonte significa entender o lugar da criança como sujeito sociohistórico que se manifesta, por exemplo, quando ela assume a posição de narradora, explicitando, assim, as regras sociais introjetadas. (CARVALHO, 2006, p.128).

Nesse sentido, o texto é democratizado, pois foi criada a oportunidade de dizer o que pensam, fazendo ligações importantes do texto com as expectativas de cada um, bem como trazendo fatos de suas experiências pessoais para a leitura.

Acreditamos assim, que experiências como essas propiciaram ao leitor a transformação de ideários que se instauram e são cotidianamente promulgados na escola, em que a leitura literária serve de pretexto à realização de atividades escolares, tendo um viés de obrigatoriedade. Esse veio contraria o ideal de prazer que pode brotar da leitura de textos literários.

Outro aspecto que não deve ser escamoteado, refere-se à escolha do livro literário lido, que propiciou essa relação interativa com o leitor, pois possui uma linguagem que fala diretamente à criança da faixa etária em que a turma se encontra; contrariando, desse modo, o que é normalizado na maioria das escolas, em que as histórias preferidas por professores são aquelas que possuem em seu teor, uma moral ou se ensine determinadas virtudes, tipo de leitura que nem sempre condiz com as expectativas e interesses dos alunos.

3.4.2. CARTA ERRANTE, AVÓ ATRAPALHADA, MENINA ANIVERSARIANTE.

As atividades de leitura com o livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, de Mirna Pinsky tiveram a duração de dois dias, tendo início no dia 29 de agosto, terça-feira; interrompida no dia seguinte (30 de agosto), pois houve na escola uma “Amostra Folclórica”. Concluímos a leitura do livro no dia 31 de agosto, quinta-feira.

Como na primeira experiência com o livro *Uma História de Futebol*, a escola só tinha em seu acervo um exemplar do referido título; tivemos então que repetir o mesmo processo da experiência anterior: conseguir alguns exemplares em uma outra escola da rede pública municipal da cidade, e dividir a turma em duplas para a realização da leitura.

1º encontro

No primeiro horário do dia 29 de agosto, fui a escola, para organizar com as crianças a sala de aula e começarmos na leitura do segundo título.

Nesse momento pretendia preparar com eles a *linha do tempo* dando continuidade ao que havíamos construído na primeira experiência de leitura, bem como organizar um calendário de aniversários, só que, para minha surpresa e desapontamento das crianças, o material por eles produzido havia sido jogado no lixo. Do material que havíamos produzido só restaram pedaços do mural jogados num canto da sala.

Mediante esse dado, percebi que as crianças ficaram desmotivadas a produzirem outros materiais que se destinassem a exposição.

Nesse momento, a professora chegou à sala indagando se iríamos utilizar todo o primeiro horário para a realização das atividades, pois ela iria aproveitar o momento para fazer correções de provas na sala dos professores²⁴.

²⁴ É válido salientar que a professora da turma esteve presente na sala de aula durante toda experiência de leitura com o primeiro livro se negando a permanecer na sala nessa segunda experiência.

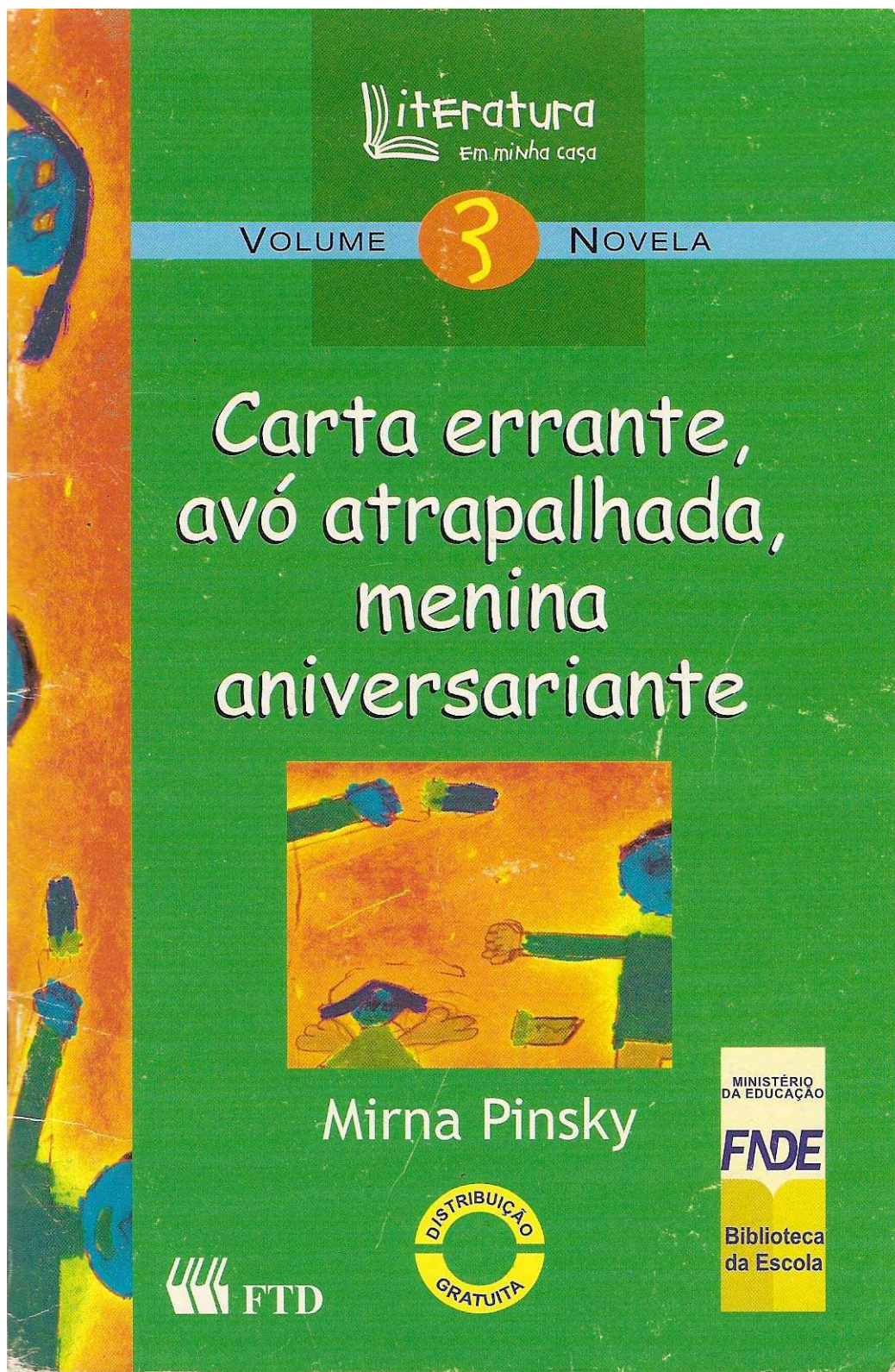
Antes de começar a leitura, indaguei-lhes sobre a leitura de: *Uma história de futebol*, o que eles acharam da história? Se lembravam de algum fato interessante?

As falas foram as seguintes:

- **Carlito:** Ah! Eu lembro de Azeitona, que “virou” o homem mais gordo da cidade!
- **Fernando:** E Bala, Rute que se tornou o carteiro mais rápido da cidade...
- **William:** Tinha Arigatô!
- **Márcio:** E Pé de Cabra!!
- **Marcos:** E Dico que “virou” Pelé!!
- **Eliane:** Quando é que vai ter outro jogo?

(Exemplo 21)

Apresentei o livro: *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* e eles puderam observar a capa, e mediante o título eles fizeram algumas colocações.



A partir da capa, mais especificamente do título, as crianças disseram que se tratava: “— de uma carta errada”, “— de algum aniversário!”; Falei: ah de aniversário! E alguém aqui aniversariou esse mês? — o meu foi antes de ontem!

Falou Leonardo. Daí todos queriam dizer o dia do aniversário. Organizei para que eles fossem falando e eu pudesse anotar no quadro:

1. *Leonardo 27/agosto*
2. *Telma 29/janeiro*
3. *Roberta 31/março*
4. *William 19/março*
5. *Damiana 21/abril*
6. *Maria 07/maio*
7. *Jéssica 26/julho*
8. *Valquíria 17/setembro*
9. *Carlito 22/setembro*
10. *Rosemary 13/setembro*
11. *Marta 24/outubro*
12. *Carlos Alberto 23/novembro*
13. *Jonas 29/dezembro*
14. *Lúcio 25/dezembro*
15. *Renato 01/dezembro*
16. *Lúcia 17/agosto*
17. *Sônia 24/janeiro*
18. *Lilian 04/abril*
19. *Daniele 17/fevereiro*
20. *Bárbara 21/março*
21. *Marcos 23/março*
22. *Janete 24/abril*

(Exemplo 22)

Alguns alunos ainda não se faziam presentes nesse momento, outros não sabiam a data de nascimento.

Algumas alunas observando a capa do livro disseram:

- **Eliane:** — *O livro é uma carta?!*
- **Telma:** — *Eu já escrevi uma carta!*

(Exemplo 23)

Nesse momento todos os alunos foram levantando a mão e falando que já escreveram cartas. Perguntei-lhes para quem eles escreveram, as respostas foram as seguintes:

- **Guilherme:** *Pra professora;*
- **Eliane:** *Pra os amigos daqui de Lagoa Seca;*
- **Roberta:** *Pra merendeira;*
- **Telma:** *Pra o namorado (apontando pra outra, que imediatamente, tapa a sua boca com as mãos);*
- Todos caem na gargalhada;
- **Jonas:** *Pra minha tia que mora no Rio de Janeiro;*
- **William:** *Eu também já escrevi pra minha irmã que mora no Rio de Janeiro;*
- **Leonardo:** *E eu escrevi pra minha avó que mora no Rio de Janeiro.*

(Exemplo 24)

Fiz uma ligeira apresentação da autora com base nos dados que o próprio livro apresenta. Informei que, como o outro livro, esse também era classificado na “Coleção Literatura em Minha Casa” como uma novela. Nesse momento, alguns alunos disseram que assistiam novelas; quis saber que novela eles assistiam; todos disseram que assistiam “Cobras e Lagartos”²⁵ e foram logo associando o nome da autora do livro com a personagem da novela “Alma Gêmea”²⁶ – Mirna.

²⁵ Novela apresentada nesse período, as 19 horas, pela rede globo de televisão.

²⁶ Novela apresentada no horário das 18horas, também pela rede globo de televisão.

Apresentei-lhes, então o pequeno glossário da novela, que o livro apresenta na página 29²⁷. Primeiro, já que não havia distribuído os livros fui perguntando o que era um antagonista; por exemplo, fornecia a informação do livro e eles remetiam a novela “Cobras e Lagartos” fazendo a ponte com os personagens que eles conheciam:

Antagonista: *Leona e Estevão*
Protagonista: *Bel*
Personagem: *Foguinho, Bel, Leona, Estevão, Dr. Omar*
(Ele morreu, disse um aluno!)...
Tema: *É dinheiro!*

(Exemplo 25)

Dividi a turma em duplas e distribui os livros. Antes de iniciarmos a leitura, as crianças foram logo observar o glossário no final do livro.

Com base nas informações do título, indaguei-lhes se tinham avó; todos levantaram as mãos, uma aluna foi logo dizendo:

- **Roberta:** — *mas a minha avó não é atrapalhada não!*

(Exemplo 26)

Aí todos tinham algo para falar de suas avós:

- **Eliane:** — *A minha é muito abusada!*
- **Fernando:** — *Eu moro com minha avó, ela é quase minha mãe!*
- **Roberta:** — *A minha é toda atrapalhada!*

(Exemplo 27)

²⁷ O glossário apresentado no livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* à coleção “Literatura em minha casa”, pode ser observado no anexo de número V.

Logo no primeiro capítulo, página 7, quando a vovó Lia inicia a carta para a neta Luciana que está completando 10 anos, as crianças quiseram logo participar, a maioria levantando a mão, afirmando que também tinham dez anos:

- **Guilherme:** — *Eu também tenho dez anos!*
(tem uma aluna bem pequenininha, Roberta, perguntei se ela tinha dez anos, todos inclusive ela começaram a rir).
- **Márcio:** — *Ela é pequena mais é velha Rute!*
- **Jonas:** — *Ela é a mais velha da sala!*
- **Roberta:** — *Mentira, eu só tenho 12 anos!*

(Exemplo 28)

Continuei a leitura. Eles se divertiam muito com as ilustrações; enquanto lia percebi que alguns ficavam observando as ilustrações sem acompanharem a leitura, ao passo que a maior parte da turma, acompanhava a leitura em voz alta.

Nessa segunda experiência de leitura, percebi que a turma estava mais desenvolvida e comunicativa; isso pela aproximação que pode ser estabelecida, nos encontros anteriores, bem como pela ausência da professora nesse segundo momento na sala de aula, pois alguns se sentiam intimidados com sua presença.

No capítulo dois, página 10, a narrativa apresenta que o avô de Luciana “era um homem muito engraçado”. Nesse momento da leitura, algumas alunas manifestaram o desejo de relatarem as experiências com seus avós. As falas foram as seguintes:

- **Eliane:** — *Meu avô também é bem engraçado, ele tem mais de 80 anos se a senhora ver!! Ele é engraçado demais, faz piada de tudo.*
Perguntei o que ele fazia que ela achava graça:
- **Eliane:** — *Ah! Um dia minha tia disse: - Toma pai é de morango? E ele disse: - Tá namorando!! Não, eu sou casado!*
- **Marta:** — *E meu avô! ele é bem danado! Antes de casar com*

minha vó ele namorava com a irmã dela, teve um filho com ela,

(Continuação da fala de Marta)

depois abusou e casou com minha vó.

Todos na sala riram alguns comentando:

“— Que avô danado!”

(Exemplo 29)

No capítulo 4 da narrativa, especificamente na página 13, é mostrada toda a dificuldade enfrentada por vovó Lia em sua infância.

Uma aluna quis logo participar. Disse:

*- **Eliane:** — Minha vó também teve uma vida difícil, ela lavava roupa de ganho, pra minha tia estudar; minha tia é a única que sabe ler e tem um emprego bom, enquanto meu pai e meu tio nunca foram pra escola, e hoje minha tia não quer nem saber de minha vó, não vem nem visitar ela.*

(Exemplo 30)

No capítulo 5 (página 14), vovó Lia, na carta que escreve para a neta, diz que, o presente que ela mais gostou de ganhar quando fez dez anos foi uma cestinha de morangos. Após a leitura do trecho, alguns alunos disseram:

*- **Fernando:** — Eu conheço pé de morango!*

*- **Bárbara:** — Eu também, lá no sítio já teve! Mas morreu!*

*- **Jonas:** — Ô besteira, quem é que nunca viu um pé de morango!*

(Exemplo 31)

Uma aluna ficou curiosa para saber como era um “pé de morango”, expliquei como era planta, qual a safra da fruta, e me dispus a trazer uma muda da planta para a aluna, aí todos se manifestaram desejosos de ter “um pé de morango!”; prometi que no dia seguinte levaria algumas mudas que tinha em casa para eles, ficaram todos radiantes, já fazendo planos de onde plantariam e o que iam fazer quando colhessem os frutos²⁸.

Li o capítulo seguinte e ficamos de concluir a leitura na quinta-feira, já que na quarta teria apresentações do “dia do Folclore”.

É importante salientar que nesse dia os alunos estavam em polvorosa com as festividades “folclóricas” que seria realizada no dia seguinte; me convidaram, inclusive, para prestigiar as apresentações que iam acontecer.

2º encontro

No dia 31 de agosto, quinta-feira, concluimos a leitura do livro.

Percebi algumas modificações no comportamento dos alunos, principalmente no que tange à participação. Como a professora não ficou na sala de aula, nesses dois dias de experiência os alunos se soltaram mais, e pareciam mais à vontade para falar de suas experiências pessoais.

Outra mudança percebida se refere à leitura em voz alta; eles estavam mais à vontade para realizarem esse tipo de leitura que na experiência com o livro anterior, além de lerem com maior cuidado na pontuação e maior fluência.

Iniciamos a aula, falando da experiência do dia anterior, “apresentações folclóricas”; eles falaram que gostaram de apresentar o artesanato e principalmente de dançar quadrilha.

Antes de começarmos a leitura, eles tiveram um espaço para falarem o que estavam achando da leitura, se eu devia continuar ou se deveria parar; todos queriam ouvir o resto da história, e começaram a rememorar os fatos que já haviam acontecido; brinquei com eles: “Vamos a mais um capítulo da novela

²⁸ Lagoa Seca — PB, cidade do brejo paraibano, de clima ameno a frio, em determinadas épocas do ano, permite a produção de algumas culturas não comuns em outras micro-regiões do estado, como por exemplo o “morango”.

‘Cobras e lagartos!’”, eles começaram a rir e emendaram, dizendo o título da história. Percebi que alguns se atrapalhavam devido à extensão do título.

No capítulo 7 da narrativa se fala de gatos e todos queriam dizer que tinham gatos em casa, uns diziam:

- **Cida:** — *Eu que não gosto de gatos! Eu gosto é de cachorro!*
- **Renato:** — *Eu tenho um cachorro e um gato!*
- **Marta:** — *Eita! Logo dois bichos!*
- **Roberta:** — *Eu prefiro os gatos sabe por quê? Eles são mais “brincalhão”!*
- **Lúcia:** — *O nome do teu cachorro é Caramelo, no é Rute?*
(uma aluna que mora perto de minha casa).

(Exemplo 32)

Concluído esse capítulo quis ouvir deles, como imaginavam a personagem Luciana, já que, até então em nenhum momento da narrativa, tinha sido mencionada as suas possíveis características (características estas presentes no capítulo seguinte, a partir das suposições do personagem Pedro Boné e constatado posteriormente no último capítulo).

Os alunos começaram a falar que ela era bem lourinha, era muito bonita, bem alta, branquinha e um pouco gorda. Cada aluno dizia uma característica que somadas resultaram nesse perfil.

Continuamos a leitura, quando chegamos ao capítulo 10 em que Pedro Boné imagina as características de Luciana que, para ele, era moreninha, magrinha com sardas na ponta do nariz e usava óculos para escrever (p.22), os alunos se mostraram desapontados, porém não externaram em palavras esse sentimento.

No capítulo 11 (p.23), vovó Lia fala de seus sonhos e reflete que muitos ignoram a possibilidade de uma pessoa velha sonhar, atributo social conferido apenas aos jovens. Nesse ponto os alunos começaram a falar que tinham muitos sonhos, perguntei quais os sonhos que eles tinham, e alguns foram falando para que eu pudesse anotar. Observemos:

1. **William:** *meu sonho é ser um grande jogador de futebol.*
2. **Lúcia:** *o meu sonho é ganhar uma bicicleta.*
3. **Eliane:** *o meu é sabe o quê? Uma bicicleta e ser veterinária.*
4. **Sônia:** *(bem tímida, sem querer falar. As colegas ao lado, encorajando-a: fala mulher!) até que uma das colegas disse, o sonho dela é ser modelo, e ela pode que ela já tem 1,70 de altura!*
5. **Telma:** *eu quero ser médica.*
6. **Fernando:** *e eu quero ser motorista, pra viajar bem muito!*
7. **Carlos Alberto:** *eu quero ser é caminhoneiro, pra viver na estrada, conhecendo o Brasil.*
8. **Carlito:** *meu sonho é um computador.*
9. **Lúcio:** *o meu sonho é ser fazendeiro, e ter um monte de boi.*
10. **Jéssica:** *o de nenhum aqui é estudar!*

(Exemplo 33)

Fiz uma pequena intervenção, apontando que não apenas para conquistar os sonhos que se haviam falado, era necessário dedicação e compromisso com os estudos, mas que estudar é uma atividade necessária ao convívio em sociedade, além de ser um direito legado aos cidadãos brasileiros e garantido por lei, especificamente para a criança e adolescente, cujo os pais devem se responsabilizar pela matrícula e manutenção dos filhos na escola. Uns alunos retrucaram, afirmando que para ser jogador não precisaria estudar! Antes que eu tomasse a palavra, William disse: *precisa sim! e como é que ele vai dar uma entrevista se ele for analfabeto?!*

Continuamos a leitura e ao final Eliane disse: *O povo diz que é vó que gosta de contar história, pois quem conta história pra mim é minha mãe. Ela disse*

que quando era pequena trabalhava na casa de farinha e um dia ela viu um “Papa-figo” que correu atrás dela, ele tinha a orelha bem grandona!!

Alguns alunos da turma riram com a história da colega, ao passo que outros defendiam a versão da colega, afirmando que era verdadeira e que “papa-figos” de fato existem.

Ao final da narrativa as crianças disseram que gostaram da história. Um aluno disse a outra é melhor! Quis saber o que eles achavam da história, sobre o que tinha sido mais chamativo para eles; cerca de 60% dos presentes na sala de aula afirmaram que a primeira história era melhor, cerca de 35% disseram que ambas eram boas, e apenas 5% dos alunos disseram que essa história era melhor.

Conversei com eles sobre a importância deles usarem os livros que a escola dispõe, pois aqueles livros eram para eles lerem, só era falar com a professora e pegar emprestado. No final desse primeiro horário me despedi da turma e entreguei as mudas de morangos para eles, todos indagavam quando eu voltaria à sala de aula para ler outro livro, e fazer outro jogo de futebol.



(A turma da 4ª série com a professora no último dia da leitura do livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*).

3.4.2.1 DIALOGICIDADE E INTERAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA

Mediante a experiência realizada com o livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, de Mirna Pinsky (2001), pudemos perceber a interação presente durante todo processo, em que os alunos puderam falar de suas experiências pessoais intercaladas aos momentos de leitura.

Nessa experiência, o diálogo estabelecido com as crianças mediante a leitura que se realizava foi de fundamental importância, pois através de suas falas foi possível observar aspectos do cotidiano das crianças que se entrelaçaram com a leitura. Segundo Freire (1987):

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.79).

É possível perceber nessa segunda experiência de leitura, que as crianças se mostraram mais abertas para expressarem suas experiências pessoais.

Nesse sentido a leitura da narrativa de Pinsky possibilitou ao jovem leitor a capacidade de entrecruzar fatos do seu próprio mundo, com o mundo do idoso, representado na narrativa. Podemos constatar isso nas palavras da aluna *Eliane*, quando ela exprime a experiência com seu avô. Vejamos novamente:

- **Eliane:** — *Meu avô também é bem engraçado, ele tem mais de 80 anos se a senhora ver!! Ele é engraçado demais, faz piada de tudo.*

Perguntei o que ele fazia que ela achava graça:

- **Eliane:** - *Ah! Um dia minha tia disse: - Toma pai é de morango? E ele disse: - Tá namorando!! Não, eu sou casado!*
Nesse momento todos da sala começaram a rir.

É importante salientar que a colocação da criança, não acontece esporadicamente, mas baseada na narrativa, página 10, em que *Vovó Lia*, fala do seu esposo (avô de *Luciana*). Vejamos:

Seu avô, Luciana era um homem muito engraçado. Engraçado mesmo: ria de tudo e fazia todo mundo rir com ele. Pois nós viemos vindo de Assis a São Paulo, no dia em que você nasceu, porque ele tinha resolvido que a primeira neta dele tinha que ser a mais bonita de todas as crianças nascidas na maternidade e ele começou a organizar um concurso de *Miss Berçário*.(p. 10).

Sob essa perspectiva adotada pela autora (narradora), a criança (leitor) através de sua identificação com o texto, é movida a dialogar com o texto através da socialização de suas experiências particulares.

É importante salientar que através desse movimento dialógico, em que o horizonte de expectativas da criança (leitora) é entrecruzado com o universo da narrativa através de seus personagens, são ampliadas as possibilidades de participação da criança na leitura. Essa participação é verificada no relato da experiência com essa narrativa, através da fala da aluna *Eliane* (conforme observamos no exemplo acima); a participação dela desperta em outros o desejo de dizer sua palavra, de contar suas experiências pessoais²⁹. Para Paulo Freire (1987), nos lembra que:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora e não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p.120).

É notório, na experiência realizada, a participação democrática das crianças, que possuindo seu universo pessoal contemplado na literatura que se empreende, demonstra com espontaneidade e simplicidade episódios típicos do seu “*estar no mundo*”. Nesse movimento de diálogo e reflexão sobre o *corriqueiro*, outros universos se cruzam, pois não há um detentor da palavra, todos se sentem

²⁹ O diálogo estabelecido entre alunos e “pesquisador” em relação ao trecho da narrativa pode ser visto em sua completude no relato da experiência, capítulo III, página 84.

chamados a comungarem os pensamentos uns dos outros, completando-o, acrescentando-o e porque não, problematizando.

De acordo com Queirós (2002) a literatura infanto-juvenil, além de possibilitar a característica vista, de diálogo e conseguinte aproximação de horizontes, mediante as experiências sociais que se entrecruzam, ela tem a possibilidade de aproximar mundos. Observemos:

(...) 'a literatura é o encontro de dois mundos', e me conduz a dois entendimentos. É que a literatura destinada aos mais jovens é uma conversa entre dois mundos: o mundo do adulto e o mundo da criança. É uma longa distância. E essa literatura (mais uma vez posso dizer a partir de mim) acontece quando uma nostalgia me ameaça trazida pela minha infância irremediavelmente perdida. (QUEIRÓS, 2002, p.159).

Sob esse aspecto percebemos que através da linguagem narrativa de Pinsky, é possível encontrar esses dois mundos de uma forma diferenciada, pois além da circunscrição da literatura movida sob o olhar do adulto – autor, entrecruzada com o universo infantil, há o universo do idoso, representado através da personagem *Vovó Lia*, que permite à criança dialogar com a literatura através de aspectos que fazem parte de seu próprio mundo. Nesse sentido a figura do idoso é importante, pois aproxima gerações mediante aspectos que encantam e movimentam o imaginário, independente da idade cronológica que se encontre.

Sob essa ótica a literatura infantil se depara com um grande desafio, conforme aponta Turchi (2002):

O grande desafio da literatura infantil é movimentar o imaginário na sua maior potência e, ao mesmo tempo, lidar com o limite do discurso, próprio do infante – na raiz etimológica, o que não tem sopro, não tem fala – aquele que experimenta a aquisição da linguagem. Por isto, o escritor precisa conciliar a sua vivência de adulto e o horizonte de expectativas do leitor criança: conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser no jogo ficcional, por meio da memória e da imaginação. Não é apenas o desafio do imaginário que se quer manifestar, mas é, também, a disciplina do discurso, o duro ofício da forma. (TURCHI, 2002, p. 25-26).

De acordo com a autora e concatenando com a experiência prática que nos dá suporte, podemos compreender os eixos que sustentam a relação do leitor com o texto, bem como os processos de interação que perpassam em mão dupla os vieses da construção do literário para a criança sob a autoridade delegada ao adulto que a escreve, para que mediante esse processo produtivo a criança receba a obra a ela destinada e com ela dialogue, caso esta esteja circunscrita em espaços e linguagem que lhe falem. Sob esse aspecto Jauss afirma:

A práxis estética ainda não é de todo determinada quando se iguala a atividade estética produtiva e receptiva com a dialética econômica da produção de consumo, deixando-se de lado a atividade comunicativa, como o momento mediador da experiência estética. (JAUSS, 1979, p.50).

É, pois, na atividade de interação e comunicação oportunizada e estabelecida mediante as leituras que se realizam, que o indivíduo leitor poderá exercer sua palavra, contrapondo aspectos de sua realidade pragmática a ideais de sonho e imaginação que o texto literário é capaz de propiciar.

Nessa perspectiva, a experiência realizada com a narrativa *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, de Mirna Pinsky (2001), pode proporcionar um ambiente de diálogo e sócio-interação em que os alunos puderam remeter as experiências vividas na narrativa a espaços e vivências singulares do seu cotidiano.

Práticas como essa intensificam as relações em sala de aula oportunizando um ambiente em que a atividade leitora se fez possível graças aos diálogos estabelecidos e experiências trocadas. Sobre esse aspecto, Zilberman (1986) afirma:

O relacionamento da criança com o livro se faz por meio de uma adesão afetiva, resultado de uma identificação. Nesta medida, uma abordagem da literatura infantil não pode obscurecer o reconhecimento do papel que o leitor desempenha nesse processo, o que significa considerável não apenas um receptor passivo das mensagens e ensinamentos, mas sobretudo um indivíduo ativo, que aceita ou rechaça o texto, na medida em que o percebe vinculado ou não ao mundo. (ZILBERMAN, 1986, 21).

Desse modo, acreditamos ter acertado na escolha do título *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*, pois houve aceitação das crianças à leitura proposta, haja visto, que a narrativa possui elementos que dialogam com a realidade das crianças da sala de aula em que realizamos a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da experiência que realizamos foi possível observar as possibilidades de interação com os leitores que o texto literário pode proporcionar através de seus espaços vazios, em que há a participação ativa dos leitores durante o processo de leitura.

Outro fato que se tornou evidente, é a relação de fruição e gosto, propiciados mediante as leituras que se realizavam. A partir das experiências de leitura realizadas com os títulos: *Uma História de Futebol* – José Roberto Torero (2001) e *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante* – Mirna Pinsky (2001), foi notória a participação das crianças em todos os capítulos das narrativas, isso possivelmente pela metodologia de leitura adotada, que permitiu às crianças expor seus pensamentos, demonstrado suas atitudes diante do lido, através da liberdade de expressão a elas conferida.

Para que comportamentos como esses se tornassem passíveis de observação não impomos atividades, tampouco realizamos questionamentos fechados acerca das leituras, mas procuramos propiciar as crianças, momentos de liberdade para que elas expusessem suas experiências de forma espontânea e democrática. Experiências como essas de acordo com a Estética da Recepção podem contribuir para emancipação do leitor, o que não deixou de ser um dos objetivos de nossa experiência. Sobre essa questão Bordini (2004) lembra que:

(...) a estética da Recepção transita com facilidade da teoria para a prática dos fundamentos para a metodologia, da compreensão para a aplicação. A experiência estética é considerada, mas por último, porque se parte da recepção, da história das leituras, para chegar-se a identificar a força emancipatória do texto nos seus vazios tanto quanto em suas determinações. Com isso, torna-se possível questionar o leitor comum, o aluno na escola, o professor no seu trabalho, e os gêneros mais populares, porque mais consumidos tais como a literatura infantil. Sem poses acadêmicas, pode ser utilizada prontamente quando se precisa dar a conhecer a realidade cotidiana, o dia-a-dia, os hábitos e costumes dos indivíduos, sendo mais elástica que a ortodoxia das sociologias literárias, com suas homologias estritas. (BORDINI, 2004, p.41).

A partir do exposto somos impelidos a pensar a experiência realizada como uma oportunidade de reflexão não apenas para as crianças que foram diretamente contempladas através das leituras, mas, sobretudo, para os educadores.

Sobre o universo infantil é importante que se estabeleça reflexões acerca do papel da criança na atual conjuntura político-social, tendo consciência de que as visões que se tem na atualidade acerca da infância são reflexos das construções sociais e históricas que foram se configurando no decorrer dos anos. Assim, as formas como as crianças podem concretamente se inserir na sociedade, bem como os papéis que a elas podem ser atribuídos, sofrem variações de acordo com as formas de organização social e do contexto em que essas se inserem. (KRAMER, 2000).

Através da experiência realizada pudemos observar as variadas formas que as crianças encontram para serem ouvidas na sociedade, seja através de seus depoimentos, muitas vezes contundentes, pois são reveladores de suas experiências diárias, seja por intermédio da imaginação que revelam suas formas de perceberem e verem o mundo que as circunda.

Mediante as experiências aqui relatadas, são manifestas as possibilidades de trabalho que um professor poderá exercer em sua sala de aula, mesmo que essa se configure em um espaço pobre de escola pública, com recursos precários, infra-estrutura deficiente, com alunos desacreditados pela sociedade, que enfrentam a cada dia a crueldade de um sistema político e social que não oportuniza igualdade de condições aos seus “cidadãos”. Enfim, uma realidade, como a encontrada na escola em que desenvolvemos essa experiência de leitura.

Por meio da experiência que se realizou foi possível observar que ainda há muito que ser feito pela educação em nosso país. Em primeira instância, a formação de nossos professores ainda se faz deficiente, e muitos deles desconhecem ou, já desencantados com o ofício, não conseguem vislumbrar novos meios de se trabalhar dentro da sala de aula, valorizando seus alunos, oportunizando a eles o direito de exercer sua cidadania, através do exercício de sua palavra, das reflexões acerca do seu cotidiano que podem ser empreendidas dentro do ambiente escolar.

Em suma, foi possível após a realização dessas experiências de leitura, entrever uma nova perspectiva de trabalho com o literário, em que a valorização dos alunos – leitores, no contexto em que se inserem, são aspectos pontuais à elaboração de quaisquer atividades que se pense realizar.

A prova de que um trabalho diferenciado se faz possível foi a experiência que realizamos. Mesmo inseridos em uma realidade pobre, com crianças que são escamoteadas diariamente do convívio salutar em sociedade, pois residem em zonas periféricas, em que falta o básico para sobrevivência condigna, como rede de esgotos, saneamento, pavimentação, segurança, etc., é possível a realização de um trabalho como esse.

A experiência com o texto literário se fez relevante e encantadora numa realidade em que as crianças vêm na escola o subterfúgio para superação de suas necessidades primárias como, por exemplo – a alimentação.

Enfim, foi nessa realidade que o trabalho com o literário se fez sedutor, pois essas crianças que são cotidianamente tolhidas de suas capacidades de pensar e ver o mundo com a mágica típica da infância, mostraram que a capacidade de encantamento e ludicidade ainda não lhes foi roubada e a alegria ainda se presentifica em momentos que se pode fugir da realidade enveredando pelo caminho do sonho, da esperança, da magia, do encantamento, fuga essa propiciada através do literário.

É importante salientar que essa fuga não se dá de maneira alienada, mas refletida e analisada, pois mediante os textos literários que se lhes apresentaram, as crianças foram capazes de projetar seus sonhos, foram possibilitadas reconhecer sua realidade e, dialogando com os demais colegas, perceber as diferenças e peculiaridades que os une possibilitando-os o sonho com um futuro diferente.

A realidade em questão nos conclama a fazer a diferença, a buscar novos enfoques capazes de lhes falarem diretamente na sala de aula, através de situações típicas do cotidiano e não com metodologias e procedimentos que se distanciam de suas realidades.

É importante salientar que mesmo depois de realizar as atividades propostas pela pesquisa, as crianças continuaram na expectativa de que pudessemos realizar outras atividades de leitura. Por isso freqüentemente alguns

me visitavam indagando sobre essa possibilidade, ou mesmo quando me encontravam na rua, questionavam sobre se haveria chance de realização de um novo jogo de futebol; ou *“por que não vai ler outra história, ainda tem tanto livro na escola”*.

Depoimentos como esses podem ser compreendidos como um pedido de socorro; daí a conclusão de que pouco foi feito, pois a pesquisa realizada remete a uma continuidade que se faz urgente e necessária.

Esperamos que essa experiência possa suscitar em outros pesquisadores o desejo de aprofundamento acerca das inúmeras possibilidades de uso do livro literário infanto-juvenil na escola, através das reflexões que a Estética da Recepção oportuniza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORDINI, Maria da Glória. O jogo da pesquisa: leitura e escrita literária e intervenção social. A contribuição da Estética da Recepção. IN: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos. [et al.] (org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. IN: TURCHI, M. Zaira & SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, SP, ANEP, 2006.
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. IN: AGUIAR, Vera Teixeira de e MARTHA, Alice Áurea Penteadó, (orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, SP; ANEP, 2006.
- CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: Dinâmicas e Vivências na Ação Pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2001.
- CHARTIER, Ane-Marie. Os futuros professores e a leitura. IN: BATISTA, A. A. Gomes e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger. Comunidades de Leitores. IN: _____. *A ordem dos livros*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: editora UNB, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura de Mundo*. São Paulo: ed. Ática, 2002.

LORENZONI, Ionice. |Literatura em Minha Casa: a biblioteca particular dos alunos. MEC, 27.2.2004 | 10h09 (www.mec.org.br).

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA. Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. IN: LIMA. Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. IN: LIMA, Luiz da Costa (Seleção e Introdução). *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz da Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vicent. *A Leitura*. Trad. Brigitte Hervor. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, Cultura e Educação. IN: PAIVA, Aparecida (org.) et all. *No Fim do Século: A Diversidade-O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. O tempo de óculos, requebra na bengala: Sylvia Orthof e a velhice. IN: CECCANTINI, João Luiz C.T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis, SP: ANEP, 2004.

PAIVA, Aparecida (org.) et.all. *No Fim do Século: A diversidade — O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) IN: BELINKY, Tatiana, et. all. *A Produção Cultural para a Criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. IN: YUNES, Eliana. (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Lilian Lopes Martin da (org.). *Entre leitores: alunos, professores*. Campinas - SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et all. *A escolarização da leitura literária – O jogo infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. IN: SILVA, Vera Maria Tietzmann e TURCHI, Maria Zaira (Orgs.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

YUNES, Eliana. A crítica da literatura infantil: coisa de leitor grande. IN: SILVA, Vera Maria Tietzmann e TURCHI, Maria Zaira (Orgs.). *Literatura infanto-juvenil: leituras críticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

ZILBERMAN, Regina. (org.) *A produção Cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina & MAGALHÃES, Lúgia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 8ª. Ed. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. IN: BATISTA, A A. Gomes e GALVÃO, Ana M. de Oliveira. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. IN: KHEDE, Sônia Salomão. (org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed., Porto Alegre, Mercado aberto, 1986.

REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS (LIVROS INFANTIS UTILIZADOS)

PINSKY, Mirna Gleich. *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*: 1ª edição. São Paulo: FTD, 2001.

TORERO, José Roberto. *Um História de Futebol*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ANEXOS

ANEXO I

PLANO DE ATIVIDADES

“UMA HISTÓRIA DE FUTEBOL”

(José Roberto Torero)

1º dia:

- Apresentação do livro;
- Apresentação do autor, observação da foto do autor na capa do livro;
- Conversa acerca do que as crianças esperam da leitura, a partir do título e da capa do livro;
- Leitura do primeiro capítulo;
- Construção de um mural com os personagens da narrativa;
- Leitura do segundo e terceiro capítulo (sempre fornecendo os espaços necessários para participação das crianças);
- Exposição do mural na sala de aula (deixando espaço para que fosse possível colocar os outros personagens que aparecessem na narrativa – caso eles queiram dar prosseguimento a atividade).

2º dia:

- Retomar o que foi lido no dia anterior, através de questionamentos e falas livres;
- Permitir que as crianças façam previsões do que irá acontecer na narrativa;
- Leitura dos capítulos: quatro - cinco e seis;
- Deixar espaços livres no decurso da leitura para que as crianças tenham a possibilidade de expor suas idéias acerca do texto.

3º dia:

- Retomar a leitura realizada no momento anterior, através de falas livres;
- A partir da exposição de tarjetas com os meses do ano, construir uma “linha do tempo”, em que se possa expor os principais fatos ocorridos no contexto das crianças, nesse primeiro semestre (realizar essa atividade concatenando com a história e a apresentação de seus capítulos que se dá mediante os meses do ano);
- Expor a linha do tempo na parede da sala, para que as crianças tenham a possibilidade de acrescentar os fatos que possivelmente tenham esquecido, nos meses passados; bem como possam acrescentar os novos fatos nos meses posteriores;
- Construção de um “Dicionário Futebolístico”;
- Localização dos países que se apresentam na narrativa com auxílio do mapa mundi, (localização do Uruguai).

4º dia:

- Retomar as leituras realizadas no dia anterior, através de conversas livres;
- Anotar as expectativas que as crianças constroem acerca do final da história;
- Analisar o que se concretizou das expectativas formuladas;
- Anotar as impressões das crianças acerca do final da narrativa;
- Observar se houve identificação das crianças com alguns dos personagens da história;
- Instigar a possibilidade de realização de alguma atividade lúdica a partir do texto lido.

5º dia:

- Realização da atividade proposta pelas crianças a partir da conversa do dia anterior, como forma de culminar a atividade de leitura com uma atividade que possa envolver toda escola.

“CARTA ERRANTE, AVÓ ATRAPALHADA, MENINA ANIVERSARIANTE”

(Mirna Pinsky)

1º dia:

- Retomar a “Linha do tempo” construída na experiência anterior, para anotação dos novos acontecimentos;
- Conversar sobre a experiência passada, rememorando os acontecimentos marcantes da narrativa;
- Apresentação do livro “Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante”;
- Apresentação da autora, observação da foto da autora no final do livro;
- Conversa acerca do que as crianças esperam da leitura, a partir do título e da capa do livro;
- Anotação das previsões que as crianças fazem acerca da leitura;
- Leitura dos seis primeiros capítulos;
- Construção de um quadro de aniversários, com as crianças da sala de aula – para exposição;
- Observar o glossário apresentado na narrativa;
- Oportunizar a participação ativa das crianças mediante a leitura que se realiza;
- Questionar acerca do relacionamento que elas possivelmente estabelecem com os avós.

2º dia:

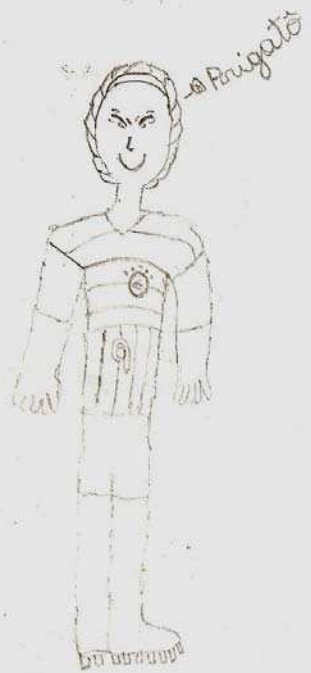
- Retomar o que foi lido no dia anterior através de conversas livres;
- Leitura dos seis capítulos restantes;
- Anotar na lousa as previsões que as crianças constroem acerca das características físicas dos personagens da narrativa;
- Constatar se houve alguma conexão do que foi previsto com o que a narrativa apresenta;

- Elaborar um quadro com os sonhos e esperanças que as crianças constroem para futuro;
- Conclusão da leitura;
- Questionamentos a cerca da relevância do texto lido;
- Agradecimentos pelo acolhimento a proposta realizada.

ANEXO II

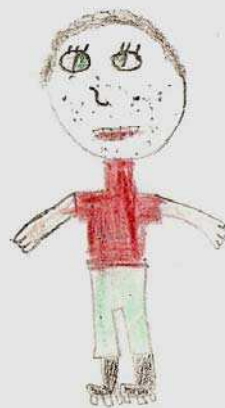
(Mural com os personagens de: *Uma História de Futebol* – produzidos pelos alunos)





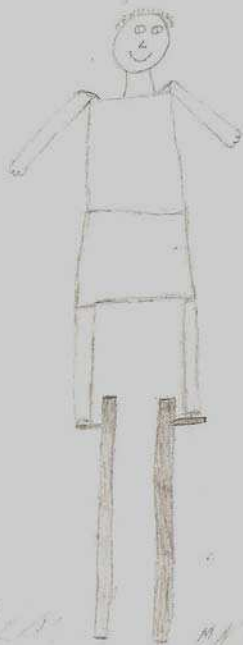
Dece

Veludo



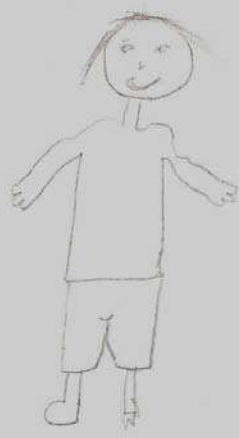
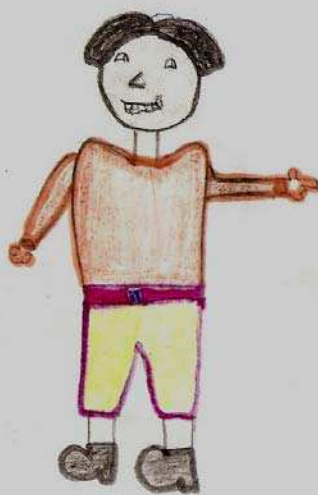
Tom Mix

Carpaquete



M N V ... M N V ... M N V ...

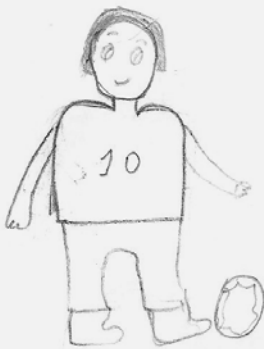
Malzinho



PÉ DE-COUBA



Do Bicho Verde



Bala

Corame



ESZUZAT

ANEXO III



(Leitura do livro *Uma História de Futebol*)



(Leitura do livro e construção da linha do tempo)

ANEXO IV



(Momentos decisivos da partida de futebol)

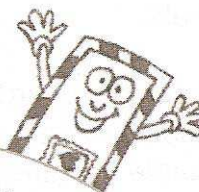


(A turma da 4ª série com a professora no último dia da leitura do livro *Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante*).

ANEXO V



Pequeno glossário da novela



Você sabe o que é uma novela? O que quer dizer “protagonista”? E “enredo”? Fizemos uma seleção de palavras-chave do universo da novela para que você se sinta cada vez mais à vontade para ampliar suas leituras, participar de discussões e, principalmente, tentar a sua própria criação.

Lembre-se de que é muito importante consultar o dicionário para que você compreenda melhor os textos e enriqueça o seu vocabulário.

Antagonista: adversário, opositor da personagem principal.

Enredo: conjunto de fatos ou ações responsáveis pelo andamento de uma narrativa.

Fato literário: fragmento da realidade, um episódio fugaz, um dado extraordinário (muitas vezes despercebido por outras pessoas), ou até um “fato nenhum”, escolhido pelo escritor, a partir do qual é possível construir um sentido.

Narrador: ser imaginário que conta uma história, podendo ou não participar dela.

Narrativa: qualquer história.

Novela: narrativa – geralmente curta, mas um pouco mais extensa que o conto –, ordenada e completa.

Novela de aventura: narração que tem como base proezas que as personagens realizam diante de situações imprevistas, surpreendentes.

Novela de ficção científica: história com enredo baseado em descobertas científicas e que, em geral, ocorre em tempo e espaços que não parecem verdadeiros.

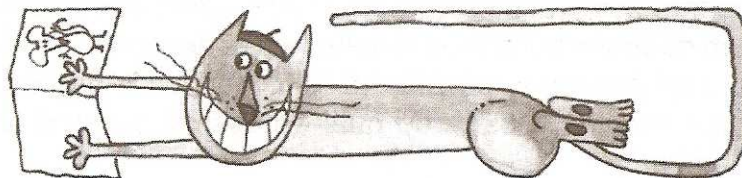
Novela histórica: narrativa construída a partir de personagens ou fatos reais, verdadeiros, relativos a um determinado período.

Novela policial: aquela que tem como base uma cadeia de acontecimentos que geram suspense.

Personagem: cada uma das pessoas ou participantes com características humanas (como animais, coisas ou seres fantásticos) que figuram numa narrativa.

Protagonista: personagem principal de uma narrativa.

Tema, ou temática: principal assunto desenvolvido em uma narrativa.



ANEXO VI

(E-mails recebidos dos autores dos livros lidos na experiência em sala de aula).

