

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

**AS EXPERIÊNCIAS COM LITERATURA NOS RELATOS DAS
CRIANÇAS: ABRINDO *ESPAÇOS DE NARRATIVA***

CRICIÚMA, MARÇO DE 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

**AS EXPERIÊNCIAS COM LITERATURA NOS RELATOS DAS
CRIANÇAS: ABRINDO *ESPAÇOS DE NARRATIVA***

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Leite

CRICIÚMA, MARÇO DE 2007.

AURÉLIA REGINA DE SOUZA HONORATO

**AS EXPERIÊNCIAS COM LITERATURA NOS RELATOS DAS
CRIANÇAS: ABRINDO *ESPAÇOS DE NARRATIVA***

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Criciúma, 14 de março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Maria Isabel Leite – Doutora em Educação - (UNESC)

Orientadora

Prof^ª. Gilka Elvira Girardello – Doutora em Comunicação - (UFSC)

Prof. Celdon Fritzen – Doutor em História e Teoria Literária - (UNESC)

ados / n_t nac ona s de a a o a ão na P b ca ão

A 4^e ãono a o, A ç a ãe na de So za.

As x ãe ãe as co ãe a ãe a nos ãe a os das c an as:

ab ndores a os de na a a / A ç a ãe na de So za

ãono a o; o ãe ãe a: Ma a / sabe Lãe ãe. c ãe a:

ãd. do a o, 200

8 ãe. : .; 30 c .

ssãe a ão (Mes, ado) ãn ãe s dade do ãx, ãe o

B b o çã a Rosã ãe a ãe. RB 304/ 4^a
B b o çã ãe ãe a P of. ãe ãe Bac

***Aos meus pais (em memória) pela vida.
Aos meus irmãos (todos os quatorze) pelas muitas histórias que vivemos
juntos.***

Às minhas filhas:

***Eloísa, pelas muitas conversas,
Iolanda, pelos sorrisos de compreensão e
Carolina, pelo carinho sempre.
Ao Sérgio pela presença (ainda que distante).***

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos serem desimportantes.
[...]
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso palavras para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

Momento para agradecer

É muito bom poder agradecer.

Às minhas grandes parceiras nesta pesquisa, que junto comigo construíram um percurso de descobertas: as crianças.

À Casa da Criança e do Adolescente que me recebeu tão generosamente, em especial à Gliselda e Andressa que abraçaram minha idéia.

Às instituições Satc e Unesc, pela confiança e apoio financeiro.

À professora, orientadora e amiga Bel, por ter me conduzido com tanta sabedoria e amor neste caminho rico e imprevisível da pesquisa.

À banca de qualificação, professora Gilka e professor Celdon, pelo diálogo frutífero.

Aos amigos e parceiros do Gedest, que tão afetuosamente souberam compartilhar meus desafios.

Aos professores do mestrado, Gladir, Celdon, Ademir, Vidalcir, Frota, Bel, Janine e Benoni, pela escuta sensível.

Aos colegas do mestrado, com os quais compartilhei os primeiros passos na pesquisa.

À minha família, Sérgio, Eloísa, Iolanda e Carolina, pela presença amorosa – vocês são a diferença.

RESUMO

A pesquisa que deu forma a minha dissertação de mestrado foi desenvolvida com 35 crianças participantes do Projeto Casa da Criança e do Adolescente do município de Criciúma (SC) e foi construída a partir de conversas, entre as crianças e eu, que se abriram nos diferentes encontros que tivemos e que se constituíram em relatos de experiências com a literatura, esses emersos dos *espaços de narrativas* que criamos. Tomei como diálogo as concepções de infância, conceitos de imaginação, visões de literatura e de escola, buscando discutir, analisar e compreender o lugar da dimensão poética e estética da literatura na vida dessas crianças e, em particular na escola. Trago para a arena de discussão Benjamin, Bakhtin e Vygotsky por não dicotomizarem razão e emoção, porque tomam a linguagem na sua centralidade como produção humana, por compreenderem a história como imersa numa relação dialética e entrecruzada de presente, passado e futuro, pela contribuição que oferecem à ética e à estética e, principalmente pela sua concepção de infância como categoria da história e das crianças como sujeitos sociais, que produzem linguagem e cultura. As análises trazem o eco das muitas vozes encontradas no caminho percorrido sem a pretensão de responder monologicamente a questão central da pesquisa, mas sim fazer emergir interpretações a partir dos e em diálogo com os dados recolhidos.

Palavras-chave: Infância; Literatura; Imaginação; Pesquisa com Crianças.

ABSTRACT

The research that resulted in my masters dissertation was developed with 35 children who participate of Project of Child and Adolescent's House in Criciúma (SC) county and was built on conversations, among the children and I, that took place in the different meetings we had and that consisted in literature experience reports, these reports emerged from the "narration spaces" we created. I took as dialogues childhood conceptions, imagination concepts, literature and school views, trying to discuss, analyze and comprehend the place of poetic and aesthetic dimension of literature in the lives of these children and, in particular, at school. I bring to discussion Benjamin, Bakhtin and Vygotsky for they don't dichotomize reason and emotion, because they take language in its center as a human product, for comprehending story as immer 6.00354 0 Td ()Tj 8.28489 0 Td (c)Tj 6.00 0 Td (,)Tj 3.36198 0 T

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - Apontando um Caminho	09
2 CAPÍTULO I - No Contexto: A Minha Pesquisa	13
2.1 A especificidade da pesquisa com crianças.....	15
3 CAPÍTULO II - O Campo Investigativo	20
3.1 De onde estou falando, com quem estou falando e afinal, quem sou...20	
3.2 O dia	23
3.3 Assumindo o espaço	25
3.4 O outro dia	27
3.5 Repensando o campo	28
3.6 De Volta ao Campo – a segunda etapa da pesquisa	28
4 CAPÍTULO III - Um olhar sobre a trajetória da infância.....	33
4.1 Culturas Infantis	37
4.2 Produções Culturais <i>sobre</i> Crianças.....	39
5 CAPÍTULO IV - A Imaginação e a Infância.....	47
6 CAPÍTULO V - Às Voltas com a Literatura e a Linguagem	56
6.1 Percorrendo a História da Literatura Infantil	60
6.2 A Pedagogização da Literatura	66
7 CAPÍTULO VI - Entrelaçando as Muitas Vozes	69
8 BIBLIOGRAFIA	80
ANEXO.....	87

1 – INTRODUÇÃO

Apontando um Caminho

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manoel de Barros

Uma das lembranças que tenho da minha infância é do meu amor pela leitura. Somos quinze irmãos e uma de minhas irmãs, com oito anos na época, vinha da escola e lia para mim. Resultado: de tanto ouvir histórias, aprendi a ler e a escrever aos cinco anos de idade. Até hoje me preocupo com o despertar desse gosto em criança ainda, pois acredito que esse amor pela leitura não é um hábito e sim um caminho num processo de construção de significados e conhecimentos que propiciam um encontro significativo da criança com a arte, aqui em especial a literatura. Lembro-me bem de meu pai sentado em uma cadeira lendo enciclopédia e contando para a gente as palavras novas que tinha aprendido. Em minha casa todos nós, crianças, tínhamos liberdade para contar histórias e falar do que gostávamos e víamos. Éramos crianças sujeitos, fazedoras de cultura.

No Brasil, nos últimos vinte anos, tem-se feito um sério esforço para consolidar uma visão de criança como cidadã, sujeito criativo, sujeito social, produtora de cultura e da história, ao mesmo tempo em que ela é produto desta história e desta cultura. Vários campos teóricos como a antropologia, sociologia, psicologia, pedagogia etc. têm tido papel relevante na constituição da infância como categoria social no Brasil, e são esses campos que reforçam a necessidade de pesquisas que permitam conhecer a infância.

A arte, nas suas diversas linguagens, ajuda a construir um novo modo de olhar a infância, na medida em que revela o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo; e também ajuda a encontrar outra maneira de falar da infância e de ouvir as crianças.

Nesse contexto, e no caminho de muitos pesquisadores, venho com a minha pesquisa buscar conhecer a infância e a criança de forma que ela não seja vista ou tratada como objeto. Nesta pesquisa a criança é compreendida como sujeito deste estudo, um sujeito sócio-histórico. Alguém que tem especificidades e que por estas deve ser respeitada. Que tem uma lógica diferente; que traz o lúdico e o singular nas suas atividades, sem com isso viver só de fantasia. Fazedora de sua história, da história da sua família, da sua comunidade e da humanidade.

É com esse olhar que *pretendo ouvir o que as crianças pensam sobre suas experiências com a literatura, em particular na escola*, e procurar responder a alguns questionamentos que me impulsionam neste trabalho.

Que acontecimentos da vida de uma pessoa funcionam como desencadeadores de uma relação amorosa com a literatura? Qual o papel da escola nesta relação? Que ingredientes existentes na vida e ausentes (ou não) na escola operam na formação do leitor?

O ato de ler não perde seu enlace original com a oralidade, que é fundamento da linguagem e da memória; eles são elementos indissociáveis e complementares. Ler não é um ato solitário, mas encontrar as muitas vozes emudecidas nos livros que só terão oportunidade de se manifestar através do encontro marcado entre o leitor e o texto. Penso ser importante refletir sobre a escola e perceber se ela está na contramão deste processo quando se preocupa fundamentalmente com o lado da obrigatoriedade, da “pedagogização” da literatura, eliminando assim a sua relação com o poético e o estético. Importante também perceber se a escola faz da literatura apenas uma técnica que alimenta a construção de palavras e frases assépticas, sem cor, sem sonoridade ou sem sabor. Este caráter da literatura na sala de aula é incoerente com a concepção de criança como sujeito social imerso na cultura que desponta, esteja ela na educação infantil ou no ensino fundamental.

Não seria uma pedagogia que privilegie a imaginação que deve colocar a literatura como possibilitadora da emancipação criativa do sujeito? Para me fundamentar nesta pesquisa, procuro dialogar com autores que refletem acerca das dimensões ética e estética da linguagem como: Walter Benjamin (1984, 1994, 1995), Mikhail Bakhtin (1992, 2004) e Lev Vygotsky (1998, 2003).

Benjamin, pela sua perspectiva de movimento descontínuo da história e seu caráter transgressor e revolucionário de olhar a história a contrapelo e de dar voz às vozes emudecidas. Bakhtin, pela sua concepção de linguagem que aponta para uma

totalidade aberta em que o discurso, forma histórica e falante, faz-se ouvir por meio de suas inúmeras vozes; dirige-se a um interlocutor e propõe uma atitude de diálogo, para que os vários sentidos, distribuídos entre as vozes, possam aflorar. Vygotsky, porque, baseando sua psicologia na sociologia e na história, entende a criança como produtora de cultura e reconhece a brincadeira como um dos principais aspectos da infância. Assim como outros tantos que estudam a imaginação, a literatura, a arte, as linguagens, a escola e a infância com suas especificidades.

Por estar há dezesseis anos trabalhando com crianças em diversos espaços escolares e por me envolver diretamente com as questões da literatura, pois leciono arte, busco aproximar as linguagens da arte com a leitura e a escrita dos alunos. As crianças se interessam em conhecer o mundo de diversas formas, inclusive por meio dos livros e das histórias.

Tenho observado, durante esse tempo, como as questões de literatura vêm sendo tratadas na escola. Por muitas vezes procurei estar em contato com as professoras¹ de língua portuguesa para trocar idéias com elas sobre como tratam a literatura em sala de aula e qual a relação desta com a cultura, a imaginação, e a arte. Essa minha preocupação existe pelo fato de considerar que a leitura e a escuta atentas são partes constituintes da tomada de consciência do sujeito produtor de sentidos. Eu me constituo na relação com o outro. Ler e escrever, escutar e falar – é colocar-se em movimento; é sair para além de si mesmo; é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. O combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas favorece a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro.

A fim de perceber as concepções de literatura das crianças, entendo que devo ter um olhar bem próximo para conhecê-las e também suficientemente afastado para poder analisá-las. Escolhi trabalhar com um grupo de crianças num espaço não formal de educação, a Casa da Criança e do Adolescente – instituição pública municipal que auxilia crianças nas tarefas escolares e também contribui na formação da cidadania proporcionando oficinas de leitura, dança, pintura, línguas etc. Um lugar onde as crianças terão certo afastamento do discurso da escola, tendo assim maior autonomia e autoria nas suas falas, entendendo que ouvindo a criança fora do ambiente escolar crio a possibilidade de aproximar-me mais da narrativa

¹ Opto pelo feminino por considerar a maioria absoluta de mulheres na profissão.

dela. Ampliando a fala da criança, tento trazer à tona aquilo que normalmente fica escondido por trás do adultocentrismo.

A idéia que tenho é a de enlaçar as teorias da linguagem, imaginação, infância, arte e a voz das crianças – as narrativas orais, corporais, gráficas, produzidas por elas nessa situação de pesquisa a que chamarei de *espaços de narrativa*. A narrativa aqui é considerada como uma das ações que se dá em um campo de tensão permeado pela imaginação, pela cultura e pela linguagem; campo no qual a criança estará atribuindo significação aos dados da cultura, numa estratégia contínua de leitura e produção de sentidos.

Espero com esta pesquisa contribuir para repensar de forma mais ampla o papel da literatura na vida das crianças na sua dimensão estética e poética, assim como contribuir para um novo olhar teórico-metodológico de pesquisa.

Para fins desta investigação, estruturei seis capítulos. No primeiro, chamado “No contexto: a minha pesquisa” trago as questões metodológicas da pesquisa, enfatizando algumas especificidades da pesquisa *com* crianças. No segundo capítulo, apresento minha experiência no campo investigativo e os *espaços de narrativa* que busquei na minha interação com as crianças – suas conquistas, seus percalços e suas metas. O capítulo três trata de um diálogo sobre os caminhos percorridos pela infância na história do homem, nas diferentes representações artístico-culturais, numa perspectiva benjaminiana de perceber que a infância traz à luz a compreensão da história da humanidade na representação do presente, passado e futuro entrecruzados. O quarto capítulo dá ênfase à imaginação infantil, que por ter características específicas é assunto de discussão para muitos teóricos. No quinto capítulo apresento diferentes formas de ver a literatura e a linguagem e o lugar destas na escola, na comunidade e, em especial, na infância. O sexto e último capítulo traz o eco das muitas vozes encontradas no caminho percorrido, num ensaio de análise que, sem pretender colocar ponto final ou responder monologicamente a questão central da pesquisa, faz emergir aquilo que, neste momento, interpreto a partir dos e em diálogo com os dados recolhidos.

2 – CAPÍTULO I

No contexto: a minha pesquisa

É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.

Walter Benjamin

Apresento aqui, a partir de Triviños (1987), um quadro geral das idéias principais que caracterizam cada uma das três correntes do pensamento contemporâneo que têm orientado a pesquisa em Ciências Sociais e a Educação para poder contextualizar minha pesquisa.

Início com o positivismo que considera a realidade como formada por partes isoladas. O mundo é um amontoado de coisas separadas, fixas. O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos. Tendo os fatos que podem ser observados como único objeto da ciência, a atitude positivista consiste em descobrir a relação entre as coisas. Para isso são utilizados instrumentos (questionários, escalas de atitudes etc.) e é privilegiada a estatística; desta forma o conhecimento deixa de ser subjetivo, alcançando a desejada *objetividade científica*. O interesse do espírito positivo não é o *porquê*, mas *como* se produzem as relações entre os fatos. Este conhecimento científico estuda os fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência, pelos propósitos superiores da alma humana de saber. Este propósito levanta como bandeira verdadeira a da neutralidade da ciência. Os valores são considerados apenas como expressões culturais e não dados brutos, portanto estão fora do interesse dos pesquisadores positivistas, pois nunca poderão constituir-se num conhecimento científico.

A fenomenologia questiona os conhecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Na pesquisa educacional, provoca questionamentos de pressupostos considerados, pelo positivismo, como naturais e óbvios. Entretanto, o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão no estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia etc. autorizam a pensar que

um enfoque teórico desta natureza torna-se menos proveitoso quando se está visando pesquisar as relações existentes na sociedade.

O materialismo dialético estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. Ele é a base filosófica do marxismo que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social. A categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que representa uma interação entre aspectos opostos e que é a origem do movimento e do desenvolvimento.

Preocupada em perceber na fala das crianças, como elas vêem a literatura e também em interagir com elas de forma a captar suas formas de pensar e agir no seu cotidiano é que me situei predominantemente numa linha histórico-dialética de pesquisa. Considerando que uma pesquisa de caráter qualitativo me proporcionará uma maior abrangência dos aspectos que pretendo analisar, busco o caminho de estudar a cultura, descrevendo-a para apreender seus significados, o que é chamado por Trivinõs de caminho sócio antropológico (1987, p.124).

A pesquisa tem como princípio ouvir as vozes das crianças e para isso utilizo de meios eletrônicos de gravação de som e imagem. Filmadora, gravador de voz e também câmera fotográfica. Procuo registrar as atividades, os encontros que planejo assim como os que não planejo, por meio destes instrumentos. Opto por não me apresentar como professora e sim como aluna do Mestrado, para com isso buscar ampliar o diálogo com as crianças, pois não estarei trabalhando com meus pares e sim numa relação que social e historicamente está revestida de poder. Sei que vou olhar a partir da perspectiva do adulto e terei que fazer um exercício que Bakhtin (1992) chama de exotopia, que é sair de mim e penetrar no olhar do outro para entender a partir de onde o outro está falando, buscando captar, perceber nos ditos e não ditos, nos gestos, nos movimentos as respostas às questões que me inquietam. Sei que, ainda que esteja encerrando esta pesquisa aqui relatada, muito caminho ainda tenho a trilhar. Não me importo, pois é no caminho que vou aprendendo que muito tenho a aprender.

Escolho a escola como foco do campo investigativo, apesar de não fazer a pesquisa dentro dela, por percebê-la, na maioria das vezes, como um espaço educativo estruturado sobre a normatização, no qual prepondera a importância dada aos conhecimentos científicos de forma distanciada da vida da comunidade,

favorecendo a fragmentação do saber, o que dificulta a construção da rede de conhecimentos espontâneos em seu interior. Por outro lado, assim como Leite (1996), valorizo a existência da escola como um espaço possível de encontro, de produção de conhecimentos não restritos aos de caráter científico; como espaço de afirmação de culturas e participação. Espaço de intercâmbio, recepção e construção de saberes gerados pela diversidade cultural e interrogação crítica do mundo. Em função do contraste entre a escola que vejo e a que desejo, escolho investigar este espaço educativo numa tentativa de, repensando criticamente suas práticas pedagógicas, contribuir na criação de outras formas de ação que venham redimensionar as relações entre educação, arte e cultura.

2.123970 Td (t)Tj 3.361

de suas pesquisas. O resultado parcial deste estudo mostrou que as pesquisas com crianças iniciaram na década de 90, na qual foram registradas 17 pesquisas: 1 na áreas de Letras, 1 na área da Arte, 1 na área do Serviço Social, 1 na área da Psicologia, 1 na área das Ciências Sociais, 1 na área da Lingüística e 11 na área da Educação. De 2000 a 2003 estão registradas 24 pesquisas, das quais 15 são na área da Educação, 5 na área da Psicologia, 3 na área de Letras e 1 na área da Educação Ambiental.

De acordo com Quinteiro (2002), pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, e quando isto acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores que, ao entrevistarem a criança, não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos deste processo.

Ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e comportamentos sociais.

As questões referentes aos problemas metodológicos de pesquisa com a criança, fundamentalmente as relações sujeito-objeto, criança-adulto, infância-criança-escola, criança-aluno e aluno-professor e os problemas relativos aos instrumentos e procedimentos metodológicos, tais como: o uso da entrevista, da enquete, da produção iconográfica das crianças, enfim, mediações que ultrapassam as tradicionais, expressas em jogo, brinquedo e brincadeiras, formam um feixe que não se esgota e que apresenta inúmeras dificuldades a serem vencidas pelo pesquisador.

Como a autora supra-citada, Demartini (2002) também analisa a temática do ponto de vista da sociologia. Faz uma reflexão sobre os conceitos de criança e infância e coloca que na área das Ciências Sociais é preciso levar em conta os diferentes tipos de criança e de infância e também considerar que os relatos de crianças não são da mesma natureza, pois há que se considerar a heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado.

Outro ponto que a autora coloca é de que há dois grupos de relatos orais referentes a crianças e infância: o primeiro seria o grupo que é mais comum na

produção atual, que são os relatos *sobre* as crianças e os relatos *sobre* a infância. O segundo grupo são os relatos *de* crianças. São grupos diferentes que se referem à experiências semelhantes, mas são distintos quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer.

Com relação ao primeiro grupo, os relatos são produzidos, geralmente, por pessoas que já passaram pela infância, portanto fazem referência a um período da vida que ficou para trás e este fato coloca uma questão importante para reflexão: há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida e relatada; e diferentes representações, se esses relatos foram produzidos por adolescentes ou adultos. Nesses relatos aparecem como a criança era vista, o que se propunha para ela, como ela era tratada, qual o tipo de escolarização dado, enfim, como a criança era percebida em cada período. Outro aspecto importante que se verifica nessa forma de relato é a diversidade de tipos de infância e de criança, e isto reflete em diferentes enfoques para a prática da pesquisa.

O outro grupo de relatos que tem sido pouco discutido é o grupo de relatos construídos *pelos* crianças. A autora acredita que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, portanto tem uma memória construída e é a partir desta memória e desta identidade que acontecem os relatos infantis. Ela também enuncia Michel Pollak (*apud* Demartini 2002, p.8) quando faz referência à necessidade de o pesquisador perceber que a criança não constrói identidade num processo de socialização a partir do abstrato e sim a partir do que e com quem ela convive.

A sociologia tem poucos estudos, mas tem alguns casos que são exemplares de como os processos de socialização vivenciados vão refletir na construção de relatos, que são diferentes, em virtude de crianças que são diferentes. Um fator importante na pesquisa é apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque tem-se, principalmente no caso de crianças, esse contexto da pouca fala. É fundamental na pesquisa com crianças que se compreenda que, dependendo do contexto, há crianças que não falam, há crianças para as quais é impossível falar, e para outras é muito difícil falar. Dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta este aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que “não falam”; de uma maneira ou de outra, todas as crianças falam.

Os elementos reunidos e expostos aqui permitem não apenas mostrar como se configura o campo, mas também compreender as dificuldades e os limites teórico-metodológicos que o pesquisador enfrenta ao eleger a criança como objeto de investigação, melhor dizendo, como sujeito na investigação, parceira e co-autora da pesquisa.

Alguns destes limites são também apontados por Demartini (2002), como por exemplo: como coletar os relatos das crianças? O que esperar das crianças? Como analisar o material coletado? Para a autora, é importante em um trabalho com relatos de crianças que o pesquisador estabeleça um vínculo com as mesmas – esse é o passo número um. Penso ser um outro ponto essencial o envolvimento das crianças no próprio ato da investigação, isto é, o *querer* participar da pesquisa ou não. É importante considerar que as crianças são de famílias diferentes, de composições distintas e que isto pode interferir no significado que cada criança atribui a participação dela ou não, assim como pode também interferir nos resultados, no que vai se poder perceber a partir do que a criança está falando, sobre como ela coloca as questões.

Outro aspecto relevante é a análise. Existe uma riqueza de abordagens, mas é preciso tomar o cuidado de não utilizar para esta análise os mesmos critérios utilizados para análise de relatos de adultos. E este é o desafio para os pesquisadores:

analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores adultos e sujeitos-crianças (Demartini 2002, p.14).

Kramer (2002) traz também uma outra questão relevante para a pesquisa com crianças: a ética. Para a autora, a partir do momento que consideramos a criança como autora, ela está sendo exposta. Com esta exposição ela pode ser posta em risco. Se ela já vive em situação de risco, constatamos e não denunciemos, estamos sendo cúmplices. Neste sentido, o trabalho do pesquisador não é tão simples como possa parecer.

Utilização dos nomes verdadeiros ou fictícios das crianças? Podemos usar imagens? Fotografias, filmagens? Fazer o retorno dos dados para os pesquisados, para que eles possam ver-se, ouvir-se, autorizar, é uma forma de respeitar a autoria

e garantir a autorização? São questões que ficam sem uma resposta clara e única, mas que enfrento no campo empírico e faço opções.²

² Estas questões são explicitadas no capítulo dois.

3 – CAPÍTULO II

O Campo Investigativo

3.1 - De onde estou falando, com quem estou falando e afinal, quem sou.

Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (...), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.

Mikhail Bakhtin

Optei por atuar num espaço não formal de educação chamado Casa da Criança e do Adolescente – uma instituição pública, situada num bairro urbano, que abriga crianças no horário contrário ao da escola regular, e proporciona atividades de reforço aos estudos e também oficinas de arte e cultura. Um dos motivos que me fizeram escolher este local para a pesquisa foi o fato de querer ouvir as crianças de comunidades diversas e escolas diferentes.

Estruturei a pesquisa em dois momentos: uma primeira fase, chamada “exploratória”, que serviu de base para ajustes metodológicos e, depois, a pesquisa de campo propriamente dita.

A Casa da Criança e do Adolescente é um programa socioeducativo. Atende 250 crianças e adolescentes de 38 comunidades de Criciúma - SC, entre 7 e 18 anos, de ambos os sexos, que se encontram em situação de risco social ou pessoal, oriundas de famílias de baixa renda e que estejam freqüentando a escola. Esta instituição surgiu a partir de alguns programas criados pela Secretaria do Desenvolvimento Social e Habitação da Prefeitura Municipal, que tinham como objetivos oferecer atividades socioeducativas e iniciação ao trabalho aos adolescentes nos horários em que não estavam na escola, dando como incentivo aos jovens e também às suas famílias um determinado valor em dinheiro. Estes programas foram idealizados como programas sociais de educação pelo trabalho. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os profissionais que atuavam nestes programas perceberam as deficiências deles e a falta de consonância de seus objetivos com os pressupostos do ECA. Foi quando aconteceu o rompimento do vínculo entre estes programas e o surgimento da Casa, que tem como objetivos específicos desenvolver ações que priorizem a construção de projetos de vida das

crianças e dos adolescentes; desenvolver a socialização do grupo por meio da percepção de si e do outro; proporcionar o enriquecimento nutricional; desenvolver ações de capacitação profissional; encaminhar e acompanhar os adolescentes maiores de 16 anos ao mundo do trabalho; atuar junto às famílias das crianças e adolescentes por meio de orientação e apoio sociofamiliar.³

Na instituição são desenvolvidas oficinas de música, teatro, capoeira, dança de rua, coral, oficina pedagógica, de cidadania, atividade física e recreativa, assim como vivências, reflexões, orientação profissional com o objetivo de promover a auto-estima, a valorização do ser, o senso crítico e a autonomia das crianças e adolescentes atendidos.

O programa também faz atendimento às famílias, que inclui visitas domiciliares, atendimento psicológico, encaminhamentos aos recursos assistenciais do município, realização de encontros de vivências e reuniões mensais.

A inclusão na Casa se dá através da procura espontânea ou encaminhamento pelo Ministério Público, Conselho Tutelar, Entidades Sociais e outros setores de administração municipal envolvidas com o atendimento a crianças e adolescentes, como as Secretarias da Educação e da Saúde.

Na fase chamada “exploratória”, o primeiro contato que tive na instituição foi com a diretora que me recebeu com alegria dizendo que ficava feliz quando pesquisadores procuram as crianças para participarem do que tem de mais novo no campo da educação. Ela questionou o fato de eu fazer a pesquisa sobre a literatura na escola fora dela – esta opção foi feita para evitar que o discurso que está impregnado na escola apareça tão fortemente na investigação.

Escolhi trabalhar na pesquisa com crianças de 7 a 10 anos, em encontros de aproximadamente duas horas cada um. Cada encontro contou com meninos e meninas de diferentes bairros da cidade, com realidades diversas, considerados, pela Secretaria de Desenvolvimento Social do município em questão, em situação de risco social. As crianças que estiveram comigo na fase exploratória de pesquisa, em dois encontros foram: Robson, 12 anos; Raquel, 10 anos; Daniela Alexandre, 9 anos; Douglas, 8 anos; Deivid, 7 anos; Sabrina, 8 anos; Rosana, 10 anos; Daniela,

³ Estes dados foram coletados em entrevista coletiva feita com a diretora Dilma da Costa, a orientadora Juliana Carminatti e a secretária da Casa da Criança e do Adolescente Luciméri Cardoso Mendes em julho de 2006.

10 anos; Silvino, 7 anos; Cibele, 8 anos; Carolina Melo, 8 anos; Maicon, 8 anos e Luiz Guilherme, 9 anos.

Antes de iniciar os encontros de pesquisa visitei as crianças para me apresentar e explicar o meu objetivo e desta forma convidá-las para serem minhas parceiras, por isso me apresentei como aluna, na intenção de me tornar mais próxima das narrativas delas, mesmo tendo consciência do meu papel de adulta nesta relação que é histórica e socialmente revestida de poder. Ao mesmo tempo me coloquei como pesquisadora, criadora de um caminho no qual pretendia ter a companhia delas. Todas as crianças presentes aceitaram e ficaram curiosas para saber de que forma eu iria trabalhar com elas.

Neste dia elas estavam fazendo, junto com a educadora, uma organização nas estantes de livros da sala de aula. A sala que elas estavam não é uma sala de aula comum, parece-se mais com uma sala de estudos, ou uma pequena biblioteca, pois tem uma grande mesa central e algumas estantes com livros. É nesta mesa central que as crianças se debruçam durante as tardes para fazerem suas tarefas escolares e também receberem orientações da educadora nas dificuldades que encontram na escola referentes ao processo de aprendizagem. Esta sala chama-se “oficina pedagógica” e é um lugar muito semelhante ao espaço formal escolar, o que me fez ficar atenta para que eu mesma não me sentisse como se estivesse numa escola.

Expliquei às crianças que estaria utilizando em minha pesquisa alguns instrumentos que seriam facilitadores no processo de escuta das suas vozes e de análise de suas imagens, pois para mim seria muito complicado registrar por escrito ou tentar lembrar de memória. Estes seriam uma filmadora, uma câmera fotográfica e um gravador de voz. Para a tarefa de filmar o encontro contei com a ajuda de Andressa, a orientadora pedagógica da Casa neste período. Aproveitei então, naquele momento, para perguntar se tinham alguma restrição com o fato de serem fotografados e filmados. As crianças disseram que seria divertido e que não havia problema, mas queriam saber “se ia passar na televisão”. Cuidei em entregar para cada criança um documento de autorização, que elas levaram aos pais com objetivo de que, tanto as crianças como os pais, autorizassem o uso das falas na pesquisa. A sociologia da infância afirma que as crianças são e devem ser vistas como atores na construção social e na determinação de suas próprias vidas, das vidas dos que as cercam e de sua sociedade (Alderson 2005). Percebo ter sido importante na minha

interação e aceitação pelas crianças o fato de ter me apresentado como aluna e estar fazendo uma tarefa que a minha professora pediu. Desta forma penso ter diminuído a distância entre as crianças e eu, pois a relação se tornou de aluno para aluno. A criança, nas suas diversas expressões do cotidiano, potencializa os múltiplos sentidos da palavra, constrói sua identidade e também ressignifica seu contexto social. Ampliando a fala das crianças, tento fazer emergir o que normalmente fica submerso pelo mundo adulto.

3.2 - O dia

No dia marcado para o encontro participei primeiro da “roda” – atividade diária da instituição que reúne todas as crianças, educadores e funcionários para uma conversa sobre o andamento das atividades, recados, notícias, visitas, problemas a serem resolvidos, sugestões etc. Fui apresentada ao grande grupo como “pesquisadora da infância”, por isso iria trabalhar apenas com crianças. Percebi que aquela atividade é bastante importante para o grupo e todos levam muito a sério o que é dito e decidido na “roda”.

Depois de uns 40 minutos de conversa fomos para uma outra sala, na qual iria trabalhar com as crianças. Junto comigo estava a educadora da “oficina psicológica” – chamada assim por ser o espaço onde as crianças com dificuldades de relacionamento sentavam para conversar com a educadora/psicóloga – e mais oito crianças. Diferente da primeira, a sala em que estávamos tinha um tapete grande no chão e várias almofadas que serviram para que as crianças, na ausência da educadora, brincassem de guerrinha de almofadas. Eu fiquei por alguns minutos sozinha com elas e não tinha intimidade suficiente para pedir que parassem, e também precisava conquistá-las, portanto deixei que brincassem até que alguém chegasse para dar um basta na folia. O alguém chegou, a secretária, que muito atenciosamente pediu para que eles fossem se ajeitando no tapete, que distribuíssem as almofadas com igualdade para todos e permitissem que eu, a pesquisadora, começasse o trabalho. Só depois de muitos pedidos pela moça eles foram se acalmando e sentando para me ouvir. Mesmo sem a orientadora pedagógica que ia filmar a atividade ter chegado, resolvi começar. Das oito crianças na sala, apenas duas delas tinham estado comigo no primeiro encontro na semana anterior, portanto expliquei novamente o meu objetivo e convidei-as para

participarem de algumas atividades que eu proporia em mais ou menos três encontros. Iniciei apresentando o equipamento audiovisual que eu utilizaria com eles em todos os encontros. Comecei com o gravador, mostrando para eles que era muito fácil gravar a voz e que ela ficava diferente e divertida. Nem todos quiseram gravar sua voz na primeira vez, apenas a Raquel e o Robson. Depois todos queriam falar, cantar, pegar o gravador na mão e ouvir tudo o que foi gravado. A orientadora chegou e então pude começar as propostas propriamente ditas. Sentamos no chão e iniciamos nossa conversa.

Quero deixar claro que na minha pesquisa *com* crianças, é importante identificá-las pelo nome, pois se elas são sujeitos-participantes e co-autoras da pesquisa é necessário que possam reconhecer a si e as suas falas. O estudo de Kramer (2002) a partir de pesquisas⁴ me acolhe na questão da utilização dos nomes verdadeiros das crianças em meu trabalho, apesar de reconhecer ainda haver divergências neste aspecto metodológico.

Sei que esta questão ética na pesquisa tem relação com a tentativa de preservar o depoente. A partir do momento que eu mudo o enfoque da minha pesquisa e digo que estou pesquisando *com* este sujeito e não *sobre* este sujeito, as falas dele têm um significado diferenciado para mim. Eu quero compreender os sentidos e os significados que vêm junto da fala deste sujeito, por isso a transcrição da fala é feita na íntegra respeitando os vícios de linguagem. Desta forma, eu pesquisadora, não quero saber o que ele não sabe, mas sim juntar as nossas vozes e construir um discurso. Quero construir com ele uma relação de cumplicidade, de parceria, de narrativa. Uma narrativa que pressupõe que ele vai dizer do jeito dele, e depois vai poder ler o que disse e concordar ou não com aquilo (o que chamamos metodologicamente de *devolutiva*).

Concretamente, o que intento é sublinhar as vozes que as crianças já têm, iluminando-as e favorecendo que elas se autorizem. O fato de usar o próprio nome das crianças, sem abreviaturas ou nomes fictícios, permite que elas se reconheçam como autoras quando lêem as *suas* falas no texto elaborado. Minha preocupação não é que as pessoas reconheçam as crianças, mas sim que cada criança se reconheça.

⁴ Algebaile (1995), Leite (1995), Earp (1996) e Ferreira (1998).

3.3 - Assumindo o espaço

O clima era de expectativa, tanto das crianças, quanto minha. Mostrei uma imagem - Mulher Lendo um Romance, Van Gogh (1888) – e perguntei a elas o que estavam vendo. Com desconfiança e timidez foram arriscando respostas como:

_uma mulher lendo um livro; uma estante; uma escada; muitos livros; uma biblioteca; coleção.

A partir destas respostas fui tentando encaminhar outras perguntas que tivessem relação com as minhas questões. A importância da leitura para eles nas suas casas, na escola, nas suas vidas. Como o livro é tratado por eles e por quem os rodeia, nos espaços que freqüentam etc. E fui percebendo que muitas respostas se encaixavam com aquilo que eu pensava e procurava. Fui até o fim do encontro com esta impressão e não saí satisfeita. Percebi que, por ter sido evidente e exageradamente explícita em meus anseios, não possibilitei que emergissem as falas das crianças e assim atravessei-as, fazendo saltar a fala pronta-homogêna-sempre-igual. É como se eu soubesse e eles não. “É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida” (Geraldi 1999, p.128).

Ao transcrever o diálogo com as crianças, confesso que me assustei ao me ver e ouvir durante a atividade, pois apesar de dizer a eles que era uma aluna e estava fazendo uma tarefa que a minha professora pediu, eu agi completamente como professora: minha fala, meus gestos, minha postura de indagação, minha forma de tentar responder as perguntas que eu mesma fazia, não dando espaço para que surgisse o que eu tanto esperava – o *espaço de narrativa*, espaço esse que quando acontece permite uma interação do grupo e abre as portas da imaginação, proporcionando uma riqueza na pesquisa.

_Vocês vão ficar curiosos com a filmadora, quanto mais vocês falarem mais importante será para mim. Na verdade eu trouxe uma imagem. Vocês sabem o que é uma imagem? (pesquisadora).

_Uma imagem não. (Raquel, 10 anos)

_Não sabem? Uma foto, uma cena, isto é uma imagem, aquilo que a gente vê. Eu trouxe uma imagem, uma foto, eu quero que vocês olhem para esta foto...Isto aqui

na verdade é uma pintura, eu tirei xerox de um livro...o que vocês estão vendo?
(pesquisadora)

Penso que esta minha postura mostra que meu discurso é impregnado pelas falas e falhas da minha (de)formação e superar isto, agora, torna-se também um dos desafios da minha pesquisa.

Depois de ter feito esta análise, reforcei a intenção de levar, no outro dia, as imagens feitas neste primeiro encontro para que as crianças vissem e ouvissem e, a partir daí, quem sabe, poder retomar algumas falas para as quais, na primeira vez, não dei muita atenção. Fazer esta *devolutiva* de pesquisa tem relação direta com a opção de fazer pesquisa não *sobre*, mas *com* crianças que, como co-autoras, suas falas têm um significado diferenciado para mim. Em Honorato et al (2006)

mostrar às crianças suas ações anteriormente gravadas no vídeo pode ser, então, uma *forma de devolutiva* do visto/vivido por elas; a “possibilidade de comentar, explicar, *discutir no campo (ou posteriormente) com os atores* ou quem quer que seja) as seqüências filmadas” (Sardan *apud* Peixoto 1998, p.218 – grifos nossos); e assim, na medida em que se caracteriza como “um novo tipo de mediação entre o pesquisador e aqueles que estuda” (idem), “permite associar diretamente esses últimos à pesquisa” (ibidem). Ver-se em ação é, então, entendido como possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisador-pesquisado, sublinhando o caráter de co-autoria nas pesquisas que se utilizam deste instrumental (p.9).

Eu queria compreender os sentidos e os significados que vêm junto das suas falas sobre literatura, escola, leituras, experiências, arte e brincadeiras, quando estão em casa com a família, na rua com os amigos, na escola com os colegas... Assim como queria somar a minha voz à das crianças e construir um discurso. Para Benjamin (1994), a semente da narrativa está no outro. Intentava, desta forma, criar uma relação, com o pesquisado, de parceria, de cumplicidade, de narrativa. Bakhtin (1992) mostra que a linguagem é polissêmica – tem múltiplos sentidos; e polifônica – tem múltiplas vozes. Linguagem que constitui os sujeitos, a cultura; que reflete e refrata a realidade. Linguagem que transforma a palavra abstrata de dicionário em palavra significada, contextualizada. Linguagem que é diálogo na história. Buscava, então, compreender a linguagem como ponto fundamental para entender a criança que transforma e é transformada.

3.4 - O outro dia

Duas semanas depois, em uma tarde quente de muito sol, chequei na Casa da Criança no horário combinado com a educadora responsável. No contato por telefone que tive com ela, soube que havia programado exibir um filme para as crianças, mas que a projeção tinha sido adiada já por três vezes, então ela me pediu que neste encontro eu fosse muito breve. Me senti um pouco pressionada e pouco à vontade, mas tinha que estar lá naquela data, pois seria o último encontro com as crianças, o Natal estava próximo e a instituição tinha uma programação especial até o final das atividades do ano.

Quando cheguei a educadora já tinha “arrebanhado” algumas crianças e as colocado sentadas na sala habitual. Me disse que não participariam da “roda”, para que desse tempo de fazermos tudo que tínhamos para fazer. Enquanto eu ia arrumando meus equipamentos ela foi buscar as demais crianças que estavam pelo pátio, pois ainda era cedo. Esperei que minha “assistente” chegasse para filmar a atividade da tarde. Cumprimentei as crianças que foram muito receptivas. Expliquei que iríamos ver a filmagem que tinha sido feita com eles e eu iria fazer alguns comentários, assim como eles teriam liberdade para fazer comentários também.

Iniciamos. As crianças ficaram silenciosas observando, de vez em quando achavam graça, mas na maior parte do tempo não comentavam nada – até achei que não se empolgaram muito. É importante dizer que das 15 crianças presentes, apenas 6 estavam na filmagem e participaram da atividade anterior. À medida que a filmagem ia rolando, eu fazia interrupções para poder retomar alguns pontos que passaram despercebidos na primeira vez. Procurei neste dia não mais interferir com muita ênfase, deixando que as situações surgissem sem muita preocupação, mais soltas, mais livres...

Minha intenção foi a de registrar o envolvimento das crianças ao assistirem-se no vídeo, assim como capturar novas falas e olhares sobre o trabalho já iniciado, para então, depois, fazer a transcrição deste momento e poder recuperar pontos que pensava serem importantes na pesquisa, tentando desta forma encontrar caminhos para minhas inquietações como pesquisadora.

Que surpresa tive! A filmagem não aconteceu. Minha “assistente” confundiu os comandos da filmadora e nada foi registrado!

3.5 - Repensando o campo

Fazendo uma breve análise desta primeira inserção no campo investigativo, encontrei alguns problemas que deveriam/poderiam ser sanados, pois estava no início de um caminho que se propunha longo e com muitos obstáculos. Obstáculos esses que só me faziam crescer como educadora e pesquisadora – e por isso são aqui tão detalhadamente compartilhados.

Um dos problemas que detectei foi o do grupo de crianças ser instável, isto é, dependendo do dia que ia ao campo, eram crianças diferentes que encontrava. Classifiquei como problema, mas entendia que não fosse algo que poderia invalidar meu trabalho, pois se minha intenção era unir diversas vozes à minha para a construção de um discurso, esta situação era mais do que propícia. Para isso precisaria organizar minhas idas ao campo de forma que cada encontro tivesse uma proposta integral, com começo, meio e fim, e que nada ficasse para um outro dia.

Outro problema que pensei ser relevante era o da necessidade de outra pessoa, que não eu, para fazer os registros das imagens e sons durante as atividades. Esta pessoa deveria também estar em consonância com os objetivos da minha pesquisa. Precisaria ter um olhar muito próximo do meu, ter clareza da proposta – o que não havia acontecido até então, pois enquanto eu conversava com as crianças, a filmadora registrava outros elementos e imagens que não tinham relação central com a pesquisa. Mais um ponto importante era a verificação dos equipamentos de registro das imagens e das falas, antes dos encontros. Pelo fato de haver pressa e falta de comunicação entre a pessoa que fazia a filmagem e eu, o último encontro do ano não foi registrado na íntegra. Daí a urgência de repensar também esta estratégia de registros.

3.6 - De volta ao campo – a segunda etapa da pesquisa

Retomei minhas inserções no campo. Agora com uma bolsista⁵ do grupo de pesquisa, para a qual cuidei em mostrar os objetivos da minha pesquisa. Comecei com todo gás, entrando em contato com a instituição que estava, a partir de 2006,

⁵ Ana Paula Ferreira Réus, graduanda do curso de Artes Visuais e bolsista do PPAC (Projeto de Pesquisa e Ação Comunitária) ligado ao GEDEST (Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. A ela meus agradecimentos pela parceria.

sob nova direção e orientação. Todo corpo docente foi modificado e portanto todas as combinações feitas anteriormente tiveram que ser refeitas de acordo com as novas normas. A orientadora⁶ se mostrou muito solícita em me ajudar, assim como todos os outros, só que a forma que eles encontraram de contribuir com a pesquisa foi de me deixar à vontade com as crianças. Tão à vontade, que durante o tempo que eu ficava lá a educadora responsável pela turma, e também os demais, “sumiam”. Nem eu nem minha bolsista conseguíamos encontrar facilmente alguém quando precisávamos de ajuda.

Tive dificuldades no trabalho. Penso que como as crianças percebem o rodízio de pessoas que entram e saem da vida delas, acabam por não criar vínculo afetivo com ninguém. Estas crianças que participaram da pesquisa têm um histórico familiar de bastante abandono; procuravam, durante todo tempo, mostrar que não precisavam de ninguém

encontros: uma estrutura muito precária, um prédio velho e mal conservado. Os tacos no chão estavam na grande maioria soltos, ou nem estavam mais. Então o chão era sujo, pois não havia como limpar a terra, a poeira que acumulava. Na verdade, parecia que a sujeira brotava do chão. Os móveis estavam quebrados, emendados. As paredes tinham pintura gasta, o ambiente era insalubre. Não dava para sentar no chão e fazer uma atividade. Não tinham cadeiras para todos, a mesa era bamba e, se arrastada, caía. Todos os ambientes tinham este padrão de desconforto. De que forma motivar as crianças num lugar como este? O que propor a elas?

Todos estes percalços, estes “problemas”, mostram-se elementos importantes para repensar a pesquisa *com* crianças, em especial estas crianças. Digo “estas”, porque são crianças que me colocaram em outro lugar, que me desacomodaram desta relação adulto/criança aparentemente estabelecida na sociedade. Suas experiências de vida me tiraram do lugar que, mesmo inconscientemente, vinha ocupando; desconstruíram meu olhar, e me levaram a um outro olhar: para a posição de ver crianças extremamente autônomas, independentes, quase que numa perspectiva do papel que, até então, atribuía ao adulto. O que mais me chocava era exatamente o fato de suas falas e ações não estarem correspondendo àquilo que, de alguma forma, me percebi esperando e imaginando acerca do papel de ser criança numa sociedade. Como foi difícil não cair na tentação de dizer: “Nossa! Essas crianças são amargas, duras!”; e dar a elas adjetivos que são normalmente dados aos adultos, em contraposição à criança romanticamente instituída como meiga, doce e dependente. Por mais que teoricamente eu estivesse desconstruída disto, por mais que eu me percebesse numa situação de entender as multiplicidades das infâncias, me deparava com uma realidade que me colocava em xeque e me chocava.

Optei então, em propor às crianças uma oficina de confecção e manipulação de bonecos de *papier mâché*. Todos ficaram interessados na oficina, pois além de ser uma novidade para eles, cada um teria a oportunidade de criar um boneco e levá-lo para casa. A proposta foi, então, organizada em quatro encontros: no primeiro, todos juntos fizemos a massa. Todas as crianças se envolverem nesta tarefa, fazendo as feições do seu personagem, colocando nariz, orelha, sobrancelha, cabelo etc. Na medida em que as personagens iam se formando, iam dando nome à

elas, atribuindo características de personalidade e criando um vínculo afetivo com cada boneco. Ficamos juntos por duas horas.

No segundo encontro, com os bonecos já secos, fizemos pintura das personagens. Ficou evidente que as crianças não têm muitas oportunidades de trabalhar com tinta e pincel, mas que elas possuem curiosidade e interesse por estes materiais. Tanto o resultado da produção, quanto a integração das crianças durante o processo foram bastante positivos.

O terceiro encontro foi para a confecção do figurino das personagens e também para a construção das histórias que seriam representadas. Todos prontamente quiseram vestir seus personagens, e à medida que iam criando o figurino básico surgiam novas idéias de laços, bolsas e acessórios. A Pâmela fez para sua personagem um bebê de pano, e a Milena colocou piercing e brincos no seu boneco. Foi até difícil concluir esta etapa, pois eles não paravam de criar. Dividi o grupo em dois para que fossem feitas duas histórias, de forma que um grupo pudesse apresentar para o outro. Enquanto o bolsista⁷ ficou na sala da oficina com um dos grupos, eu fui com o outro para a sala ao lado, a fim de criarem a história para suas personagens. Cada criança com seu boneco já pronto na mão e eu as instigando a fazerem uma história, que ia sendo anotada. Terminadas as histórias, li-as para eles, com intuito de que pudessem ouvir a minha narração e com isso fizessem as alterações necessárias, antes da digitação final. Esta *devolutiva* da história permite que possam se perceber autores e participantes da pesquisa. A experiência com os dois grupos foi semelhante. Assim ficaram as histórias:

Grupo 1 – Pâmela, Milena e Alex

Os bons amigos

Personagens :

Bruno

Henrique

Pirata

Era uma vez o Henrique e o Bruno que se conheceram numa praia.

⁷Nesta etapa da pesquisa já estava eu com outro bolsista, Guilherme Pereira de Souza, graduando de Artes Visuais e bolsista do PPAC (Projeto de Pesquisa e Ação Comunitária) ligado ao GEDEST (Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética) da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. A ele meus sinceros agradecimentos pelo carinho e excelente qualidade das imagens.

Os dois foram tomar água de coco na barraca do Pirata, e ficaram os três muito amigos, e foram para a Casa do Rock juntos. Lá encontraram três amigas do Henrique. Uma era namorada do Henrique e as outras duas eram amigas da namorada. Uma das amigas ficou com o Pirata e a outra ficou com o Bruno. O tempo passou e Henrique teve uma filha chamada Natália, convidou Bruno para ser padrinho da menina. Os três amigos acabaram morando na mesma rua, e são vizinhos e felizes até hoje.

Grupo 2 – Keler, Jeanine, Tatiane e Franciele

A Tinta do Cabelo

*Personagens: Meci
Cristian
Dulce Maria
Diego*

*Era uma vez uma guria que gostava de pintar o cabelo direto. Teve uma vez que ela foi pintar o cabelo e passou a tinta errada. Então caiu a metade do cabelo. O nome dela era Dulce Maria. Daí o Cristian apareceu e falou:
Dulce Maria, como você está feia de cabelo caído!
Ela ficou muito brava e ele ficou rindo da cara dela.
O Diego também pintou o cabelo, fez umas mechas,
E aconteceu a mesma coisa com ele
Caiu todo o cabelo dele e ele ficou careca.
O Cristian ficou rindo dele também.
Meci era padrasto de Dulce Maria.
Ele olhou para ela e ficou assustado dizendo:
Viu Dulce Maria o que dá ficar pintando o cabelo?
Então Dulce Maria passou um remédio no cabelo e o cabelo dela ficou lindo, enquanto o Cristian pintou o cabelo com a tinta errada e ficou careca e pediu desculpas por ter rido de Dulce Maria.*

O quarto e último encontro foi tumultuado, havia uma apresentação de teatro na Casa que ia ser avaliada por um grupo diretivo de uma empresa cerâmica local, para fins de apadrinhamento. Isto estava deixando todos muito ansiosos e agitados. De qualquer forma, meu bolsista e eu montamos um cenário para bonecos, em uma das salas disponíveis. Preparamos desde o palco até o espaço da platéia. Fizemos tudo antes que as crianças chegassem, pois queríamos fazer uma surpresa. De fato as crianças ficaram admiradas de termos conseguido transformar aquele ambiente. Sentiram-se bem no espaço, embora estivessem apreensivas em apresentar a história, mas consegui com que todos o fizessem. O *espaço de narrativa* assim,

pareceu assegurado e dele emergiram uma série de falas que analiso no Capítulo VI.

4 – CAPÍTULO III

Um olhar sobre a trajetória da infância

CRIANÇA ANDANDO DE CARROSSEL. Começa a música e num solavanco gira a criança, afastando-se da mãe. Primeiro ela tem medo de deixar a mãe. Mas, em seguida, nota como ela própria é fiel. Ocupa o trono, como fiel senhor, sobre um mundo que lhe pertence. Na tangente, árvores e nativos formam alas. Então, em oriente, emerge novamente a mãe. Em seguida, sai da floresta virgem um cimo, tal como a criança já o viu há milênios, tal como o viu pela primeira vez, justamente no carrossel...

Walter Benjamin

Ter crianças como parceiras da minha investigação fez com que me debruçasse sobre diferentes trajetórias da infância, tanto do ponto de vista histórico, quanto, mais especificamente, acerca de suas relações com a cultura e com os adultos circundantes. A concepção de infância vem sendo construída historicamente. A partir das mudanças nos meios econômicos e de produção que aconteceram no mundo, o olhar para e sobre a infância foi se modificando. Isto não significa que a cada época existiu um tipo de criança, não. O que acontece é simultâneo e ambíguo; culturas diversas, pessoas diferentes, sociedades muitas que mostram, falam, estudam, tratam da infância de forma diferenciada. Assim, a noção de infância não foi sempre a mesma.

Ariès (1981) relata que, nas sociedades tradicionais, a criança encontrava-se misturada ao mundo adulto, com intensas trocas afetivas fora da família e de onde colhia suas aprendizagens. O século XVIII, contudo, testemunharia mudanças na antiga ordem. Com a ascensão da burguesia e à medida que a sociedade se industrializava e se modernizava, mediante as novas formas de produção, a criança e a família assumem um novo lugar. A família torna-se um lugar de afeição necessária entre os cônjuges, que se exprime sobretudo por meio da importância atribuída à criança e a sua educação.

Tendo como pano de fundo uma nova ordem social, vamos identificando transformações significativas: a valorização da unidade interna da família e dos laços afetivos; a importância crescente do papel feminino na família nuclear; os cuidados e a atenção que à criança devem agora ser dispensados; a privatização

generalizada da vida que o modelo social burguês passa a exigir. No entanto, esta nova ordem não se desenvolve de forma linear. Percebemos nesse percurso algumas contradições. Ao isolar a criança das relações com a comunidade, a família precisa criar mecanismos para que ela possa restabelecer sua aprendizagem com o meio social. Surge, dessa forma, a instrução obrigatória na nova ideologia: a escola.

Entretanto, a partir dos séculos XIX e XX, a criança passou a ser vista como um ser em crescimento, a infância começou a ser valorizada, a família viu-se obrigada a controlar seu desenvolvimento tanto cognitivo como social. Isto não quer dizer que este conceito de infância esteja evoluindo como em etapas nas quais uma supera a outra. Há uma convivência de conceitos e, portanto, a ambigüidade e a contradição se tornam flagrantes, mesmo na pedagogia contemporânea amplamente discutida a partir da obra de Bernard Charlot (1986). Nela, por um lado, a criança aparece como um ser complexo, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo – e caberia à educação combater tal natureza, recusando os “interesses naturais”. A tarefa pedagógica consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos, o que Ariès (1981) chamaria de processo de *moralização*. Por outro lado, a idéia da preservação preocupa-se em não perder a “inocência original”, protegendo sua natureza. Aqui a ação do educador deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis, o que Ariès (1981) situa como *papiricação*. Nos dois sentidos, ao ser identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência, e não pela afirmação de suas especificidades, a criança é vista como aquela que deve apenas ser guiada pelo adulto.

Se tomarmos a pedagogia como base para a análise das concepções de infância, chegaremos a duas formas de se perceber a criança. Uma primeira forma, chamada *tradicional*, considera que a “natureza da criança é originalmente corrompida” (Kramer 1982, p.22), portanto a tarefa da educação é torná-la disciplinada por meio da intervenção direta do adulto. A outra forma chamada *pedagogia moderna*, concebe a criança como originariamente inocente, pura e a educação é responsável pela proteção e preservação desta *natureza infantil*.

De lá para cá a situação social da infância mantém contornos extremos. O mito da infância feliz esbarra cotidianamente na violência, no abandono, no consumo infantil, no abuso sexual etc., que desvelam um outro lado do mundo infantil dos sonhos da humanidade, transformando-o numa representação perversa do mundo adulto.

As duas perspectivas tratam a criança como um ser abstrato, sem considerá-la como um ser social que produz e está imerso na cultura.

Larrosa (2004) vê a infância por dois pontos de vista. No primeiro, a infância é algo que os saberes, as práticas e as instituições estabelecidas já capturaram: algo que pode ser explicado e nomeado, algo passível de intervenção e acolhimento. Desta forma, a infância é objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características. No segundo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança dos saberes estabelecidos, questiona o poder das práticas e “abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído das instituições” (p.184). Pensar a infância como um outro é insistir na premissa: “crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua” (p.184).

Mesmo tendo conquistado um espaço particular no mundo social, a criança, mais do que participar dele, torna-se depositária das projeções dos adultos. Projetando na infância seus anseios, a sociedade acaba por manter-se ambivalente em seus projetos educativos, calcados, em alguns momentos, na preservação de uma infância idealizada; em outros, no enquadramento delas em um mundo adulto. Segundo Zilberman (1985), a infância corporifica dois sonhos dos adultos: o primeiro por encarnar o ideal da permanência do primitivo, “pois a criança é o bom selvagem” (p.25) e em segundo, por possibilitar a expansão do desejo de superioridade que “mantém sobre os pequenos um jogo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção” (p.25).

Honorato et al (2006) apontam que:

na realidade percebe-se muitas vezes uma coexistência de conceitos, que variam desde a inexistência do sentimento de infância apontada por Áries (1981) em suas pesquisas, passando pela perspectiva etapista e faseológica que compreende a infância como “mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento” (Jobim e Souza 1996, p. 44), atribuindo a ela “uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito” (idem); até esta idéia de criança tão difundida nos dias de hoje: cidadã de pouca idade, pessoa que é, com direitos e deveres. Fala-se sobre a criança / pessoa que é, sim,

diferente dos adultos, que tem especificidades, saberes e insere-se, à sua forma, no vivido pela sociedade. Criança que se apropria, mas também (re) cria a cultura na qual está imersa (p.3).

A criança tem sua própria lógica. A sua linguagem expressa a sua fala, seus gestos, seu riso, seus movimentos. É com esta linguagem sua, própria, múltipla, que a criança escreve a sua história e também se percebe e percebe a história da coletividade na qual está inserida.

Walter Benjamin (1994) traz a compreensão de um tempo entrecruzado que permite um diálogo permanente com a história. A história que não surge de um ponto de partida único; aquela que pode sempre ser refeita e recontada.

Para o autor, a infância é compreendida como categoria social e cultural; a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil ao passo que o adulto é o guardião da tradição e da experiência. Desta maneira, a vida humana pode ser pensada em sua forma múltipla, na qual a criança não é o início da existência humana nem a velhice seu fim. “As construções de um sujeito ao longo da vida não desaparecem com a morte; transcendem-na ao transformar-se em criação coletiva de uma época” (Pereira & Souza 2003, p.34).

Sarmiento (2004) busca na contemporaneidade o lugar reservado para a criança, o lugar que cada criança constrói na sua interação com o mundo e com a cultura. Para ele a criança é um ator social. E neste ser criança é que aparecem os entrecruzamentos de tempo e espaço – os entrelugares.

Apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (...) a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação de seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças (p.11).

Vários fatores foram integrados na busca de uma institucionalização da infância, com o objetivo de criação de uma infância global: a criação da escola; novamente a família como cuidadora dos filhos; produção de disciplinas e saberes periciais (pediatria, psicologia, pedagogia); promoção da administração simbólica da infância.

Sarmiento (2004) salienta que este esforço de normatização da infância acaba por reforçar as desigualdades sociais, de gênero, étnicas, etárias etc. Mas nem por

isso a infância deixa de se manter como categoria social, com características próprias.

4.1 - Culturas Infantis

Como fazer pesquisa com crianças, considerando-as co-autoras, sendo formada e estando inserida nesse mundo adultocêntrico, construído e pensado por e para os adultos e no qual a criança tem que ser inserida na cultura? É um desafio que procurei enfrentar.

Ferreira (2005) defende que só se vai perceber com clareza as relações de poder implícitas e explícitas nas relações professor-aluno quando se levar a sério a criança e sua voz. Para a autora, pesquisar com crianças “implica romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças e criar contextos de relação capazes de lhes permitir fazerem ouvir as suas vozes e serem escutadas” (p. 6).

Escolher pesquisar a criança, considerando-a como sujeito ativo, ator e produtor de sua cultura, é abandonar o paradigma da criança objeto. O que surge dos estudos *sobre* as crianças que as tomam *como objeto* ou *como sujeito* é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação da criança e da avaliação de como elas reagem a situações particulares. Isto significa que “as crianças, olhadas mas não observadas, ouvidas mas não escutadas, são silenciadas, uma vez que os adultos, continuando do ‘lado de cá’, ou podendo até ‘estar lá’, mas afinal não ‘estar com’ elas” (Vasconcelos *apud* Ferreira 2005, p.8), pouca atenção dão as suas vozes e pouco espaço lhes permitem para que possam expressar as suas próprias preocupações e experiências.

A pluralidade de realidades, de sistemas de hierarquias, bem como as direções de dominação que aparecem e se confrontam na minha pesquisa mostram como são distintas as relações de poder entre adultos e crianças, mas também me dizem da necessidade de que elas sejam alargadas e que incluam os poderes das crianças face à presença de adultos.

Se as relações de poder são inegáveis (e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças devem ser, logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide

do adulto-que-manda *versus* a criança-que-obedece (Leite 2006a, p.5)

Portanto, a partir do momento em que me preocupo e considero o querer da criança, estou marcando uma mudança nas relações social e cultural que são estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não apenas o querer da criança basta, a sua autorização para o uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na pesquisa-fazem parte de uma abordagem ética do tema.

Não se trata de infantilizar minha condição de adulta, mesmo porque isto seria impossível, pois minha história está materializada em meu corpo. O desafio se encontra em outro nível: trata-se de conseguir travar relações de alteridade entre diferentes, no sentido de possibilitar que ambos – adultos e crianças – se compreendam sem esconder ou esquecer as diferenças. Portanto, não somos nós, os adultos, que vamos impor os modos das crianças pensarem, se comportarem, se expressarem como historicamente temos feito; mas, ao contrário, é preciso se aproximar dos modos de ser criança no mundo para permitir que elas expressem aquilo que são, e não aquilo que queiramos que sejam. Penso que nessa relação a concepção de poder, trazida por Foucault (2000), é a que mais se aproxima da forma como pretendo dar significado à minha pesquisa.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, são sempre centros de sua transmissão (Foucault 2000, p. 183).

A criança, por meio de suas ações e relações, é produtora de cultura – cultura da infância. Esta que tem características e formas próprias e que a distinguem da cultura do adulto, assim como a faz autônoma, pois seus processos de significação são genuínos e específicos.

De acordo com Sarmiento (2004), as culturas da infância possuem quatro eixos estruturadores e que as fazem diferentes da cultura adulta. Um destes eixos é a *interatividade*. Ela caracteriza a forma como as crianças aprendem: com as outras crianças e com os adultos, nos espaços de partilha comum. Elas se apropriam, reinventam e reproduzem o mundo que os rodeia. O segundo eixo é a *ludicidade*. Brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério. O brinquedo e o brincar são

fatores fundamentais na recriação do mundo e na recriação das fantasias infantis. O terceiro eixo colocado pelo autor é a *fantasia do real*. É com a fantasia e o imaginário que a criança vê o mundo que a cerca, assim como atribui significados às coisas que a rodeiam. O ú

Ao escrever este trabalho, me vi envolta por várias produções artísticas que trazem visões múltiplas sobre a infância e que me fizeram entrar em sintonia com a minha criança, sem perder de vista a minha potencialidade de adulta. Neste ir e vir incessante de leituras, trago alguns fragmentos de diferentes autores com o intuito de refletir sobre alguns aspectos, assim como compartilhar formas diversas com que a criança é mostrada, dita, descrita, vista. Fritzen (2005) diz que imaginar a criança nunca é uma atividade descomprometida das atividades de organização de um discurso sobre a pedagogia social. A escolha destes fragmentos foi pelo prazer que estas diferentes leituras me proporcionaram. Uma, em especial, me suscitou muitas reflexões também – esta foi “Infância”, de Graciliano Ramos (2003), que traz a criança como protagonista e que me levou a ouvir o não dito.

Conheci Graciliano menino quando lia este seu livro de memórias. Uma obra de mais de 300 páginas, um documento pessoal que fala por todo um povo. Mostra na narrativa de relatos orais, transpostos em palavras escritas, o modo de vida no nordeste do final do século XIX e início do século XX. Mais especialmente, o olhar do menino Graciliano para o mundo circundante. O olhar atento de criança para os bichos, as plantas, os objetos, as pessoas. Uma obra que, a cada capítulo, me prendia mais àquela história tão brasileira, tão diferente da minha história. Por que deveria ser igual?

Eu, mulher-mãe-professora li as memórias de Graciliano mais de uma vez, e a cada vez percebi-a diferente. O meu primeiro olhar foi de compaixão pelo menino sensível e curioso que sofria carências afetivas por parte dos adultos rígidos e presos às tradições, que nem mesmo eles reconheciam, pois elas já jaziam no tempo. Senti tristeza – em muitos momentos chorei – imaginando quantos meninos e meninas também cresceram assim como Graciliano, em um ambiente rude, duro e com adultos incapazes de se sensibilizar com as crianças, com o espaço ao qual elas têm direito.

Na seqüência dos capítulos fui percebendo junto com a curiosidade do menino, como seu lugar, seu “mundo”, era rico e interessante. Suas experiências com os adultos, em especial os pais, me faziam pensar como uma criança que sofreu tamanha hostilidade tinha sobrevivido e se tornado um escritor? Uma criança que aos sete anos de idade não sabia ler e tinha pavor da leitura? Em muitas vezes no livro ele diz que as experiências de leitura tinham sido traumáticas para ele!?

Na segunda leitura que fiz, comecei a pensar diferente. Não tenho a pretensão de fazer uma análise psicológica, mas quando li de novo, a obra era outra. Comecei a perceber nas palavras do menino os porquês das atitudes da mãe, do pai, dos adultos e notei que o próprio Graciliano fez uma leitura de sua infância procurando evidenciar seu sofrimento, só que nas entrelinhas do texto se percebe como sua infância foi também rica em experiências fundamentais na sua formação como escritor. Será que a dificuldade que havia de um diálogo na família, não foi importante para que o menino fantasiasse cenas e situações que desejava? Será que as atitudes severas do pai e da mãe serviram de estímulo ao leitor que ele se tornou?

Na narrativa do menino os adultos aparecem altos, inatingíveis, cruéis. Seus pais são descritos com sinceridade crua, mas em momento algum demonstra por eles ódio ou desamor. O que transparece é um profundo respeito e uma esperança de um afeto ao acaso.

Nesse tempo meu pai e minha mãe estavam caracterizados: um homem sério, de testa larga, uma das mais belas testas que já vi; dentes fortes, queixo rijo, fala tremenda; uma senhora enfezada, agressiva, ranzinza, sempre a mexer-se, bossas na cabeça mal protegida por um cabelinho ralo, boca má, olhos maus que em momento de cólera se inflamavam com um brilho de loucura. Esses dois entes difíceis ajustavam-se (p.16).

Muitas vezes confuso, o menino observava o tratamento que os pais lhe davam. Uma criança atenta, que na casa onde muitos habitavam, era apenas mais um para tirar o sossego, incomodar, atrapalhar...

Bem e mal ainda não existiam, faltava razão para que nos afligissem com pancadas e gritos. Contudo as pancadas e os gritos figuravam na ordem dos acontecimentos, partiam sempre de seres determinados, como a chuva e o sol vinham do céu. E o céu era terrível, e os donos da casa eram fortes. Ora, sucedia que minha mãe abrandava de repente e meu pai, silencioso, explosivo, resolvia contar-me histórias. Admirava-me, aceitava a lei nova, ingênuo, admitia que a natureza se houvesse modificado. Fechava-se o doce parêntese – e isto me desorientava (p.22).

O meio no qual o menino vivia era inóspito e ameaçador. A violência e a falta de diálogo faziam parte do seu cotidiano.

(...) meu pai me descobriu acorado e sem fôlego, colado ao muro, e arrancou-me dali violentamente reclamando um cinturão. Onde estava o cinturão? Eu não sabia, mas era difícil explicar-me: atrapalhava-me, gaguejava, embrutecido, sem atinar com o motivo da raiva. Os modos brutais, coléricos, atavam-me; os sons duros morriam, desprovidos de significação. (...) Situações deste gênero constituíram as maiores torturas da minha infância, e as conseqüências delas me acompanharam (p. 34-35).

Num raro momento de ousadia, o menino tímido e arredio, deixa-se, no momento de uma visita, embebedar-se com o licor oferecido pelas amigas da mãe, tornando-se expansivo e íntimo.

Quem me deu o primeiro cálice de licor foi a morena vistosa, mas não sei quem deu o segundo. Bebi vários, bebi o resto da garrafa. Comportei-me indecentemente, perdi a vergonha, achei-me à vontade, falando muito, desvariando e exigindo licor (...) Minha mãe enferrujou a cara, estirou o braço enérgico, mas naquele momento eu desafiava as oposições (...) Ganhei coragem de supetão, os perigos se esvaíram. Fortaleci-me, percebi aliados nas criaturas que me rodeavam (p. 42).

O menino muito observador faz o leitor caminhar pelas ruas, visualizar as casas, as pessoas, a sobriedade e a beleza do seu lugar. Suas palavras contam seus desejos de criança. Como era muito curioso, às vezes se aventurava a perguntar sobre coisas que não entendia. Recebia respostas confusas e que o faziam pensar, pensar e acabava se achando esquisito.

Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre (p.63).

Mesmo vivendo num meio tão hostil, o menino encontra formas de se transportar pelo imaginário e buscar as significações para o seu mundo particular.

Ali, oculto no milho, apenas com o rosto descoberto, enchia-me dessas idéias, imaginava-me um ser encantado. Punha-me a tagarelar. Minha irmã divagava também, sem corpo, escondida no mistério (p.70).

O menino Graciliano encontra a leitura na voz da mãe “minha mãe lia devagar, numa toada inexpressiva, fazendo pausas absurdas, engolindo vírgulas.” (p.73) e na obrigação do pai. “Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre” (p.110). Com ela se vê num mundo de sacrifícios e castigos. Vai para a escola, insípida, onde encontra o afeto da professora e um novo mundo de descobertas.

D.Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala (p.123).

Todo sofrimento e angústia que o menino passa nos momentos de leitura, com os pais e na escola, desaparece como num passe de mágica. O momento em que o pai pede ao menino que leia o romance, que era obrigatório na escola, em voz alta para que juntos pudessem decifrá-lo, deixa-o maravilhado. Durante duas noites seguidas o pai o ouve ler. Na terceira noite não mais. O menino se decepciona, mas não desiste do romance, pois a leitura já o tinha seduzido. E a leitura significativa aparece na vida de Graciliano.

Eu precisava ler não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas (p.229).

Onde encontrar livros para saciar este desejo, esta necessidade? Dinheiro não possuía para poder comprar. Jerônimo Barreto foi quem ajudou Graciliano nesta aventura no mundo da leitura, emprestando-lhe muitos livros de sua biblioteca particular.

Expressei-me claro, exibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva. Jerônimo abriu a estante, entregou-me sorrindo O Guarani, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas (p.231).

O menino mudou.

Em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência. E Jovino Xavier também se impacientou, porque às vezes eu apresentava progresso considerável... (p.235)

A leitura da obra “Infância” transita ludicamente por memórias e ficção. A fragmentação e a descontinuidade é que me permitiram a oportunidade de perceber, no universo da oralidade, os diferentes olhares possíveis e impossíveis. Fiapos de lembranças, pedaços de coisas, fragmentos de vida, que também descortino em “Memórias Inventadas: a Infância”, de Manoel de Barros:

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei. Minha avó não ralhou nem. Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte. Esse verbo tinha um dom diferente. Obrar seria o mesmo que cacarar. Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos. Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas. Eu só obrei no pé da roseira de minha avó. Mas ela não ralhou nem. Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico. E que as obras trazem força e beleza às flores. Por isso para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta. Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates. A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível. Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai. Minha avó, ela era transgressora. No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes. Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia. Daí também que a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis. E nem os seres desprezados. (Obrar. Manoel de Barros – Memórias inventadas: a Infância, 2003).

O menino e sua avó. Entrecruzamento de tempos. O idoso e a criança possuem algo peculiar em comum: a prática de recontar a história. Quando a criança pede que se recontem a história, de novo, ela está criando uma rede de analogias e sentidos que permitem a ela a compreensão do mundo. Não se trata de repetir, do sempre igual – mas de recriar. Já o idoso refaz a história a partir da rememoração,

quando reconta os fatos que lhe são significativos. “Tanto a criança quanto o idoso sabem que não se trata de uma repetição, mas de uma reapropriação ou recriação dos acontecimentos, ou melhor, uma forma de revigorar a tradição” (Pereira & Souza 2003, p.35). Benjamin fala da tradição. A avó/idoso simboliza a tradição, mas em Manoel de Barros “ela era transgressora”. Transgressão é não seguir o caminho comum; é vir ao contrário, contrariar. Virar do avesso. Nesse avesso encontramos o lixo da história – “as coisas desprezíveis” –, o que não é visto; o que está escondido. Quem diz/determina o que é o lixo? A avó ensinou “a não desprezar” o lixo...

Um menino e sua avó; uma menina e sua mãe. No filme “O Balão Branco” (de Jafar Panahi – Irã – 1996), mãe e filha voltam das compras para a festa de ano novo. A menina pede à mãe que compre um peixinho dourado para enfeitar a ceia da festa, isto é tradição na cultura do povo iraniano, só que a mãe já disse que não, pois o dinheiro que restou é para a compra dos presentes. A menina não se convence, pois para ela a tradição tem muito valor e é uma forma de não deixar que se apaguem os rastros da história. Razieh insiste e a mãe acaba permitindo. A cidade é outra quando não se está de mãos dadas com a mãe. Encantadores de serpentes; adultos que não a ouvem; choros e sustos. Perdas... e ganhos. E a menina, que passa agora sozinha, em meio a tantos adultos, tentando resolver um grande problema. Crianças respeitam as tradições e procuram com empenho, mais que os adultos, não deixar que os rastros da história sejam apagados. Uma responsabilidade que a criança toma para si, enquanto o adulto, mergulhado na sua individualidade, contaminado pelo empobrecimento da experiência coletiva, esquece que um dia também cumpriu esta missão e não mais vê a tradição com o mesmo olhar de antes. Razieh, a personagem menina, representa “a imagem da sabedoria e da sensibilidade humanas na luta para que não se rompa o elo do homem com sua identidade cultural, identidade que o constitui como sujeito da e na história” (Jobim e Souza in Garcia 1997, p.14).

Como conseguir travar relações de alteridade entre diferentes, no sentido de possibilitar que ambos – adultos e crianças – se compreendam sem esconder ou esquecer as diferenças? O “Conto de Escola”, de Machado de Assis, fala de algumas das tantas tensões existentes nesta relação adulto-criança; neste crescer ou manter-se menino...

A escola era na rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de São Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de “gentleman”, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão. Na semana anterior tinha feito dois suetos⁸, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mão de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do arsenal de guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes (Machado de Assis – Os Belos contos da eterna infância, 1966).

Não somos nós, os adultos, que vamos impor os modos das crianças pensarem, se comportarem, se expressarem como historicamente temos feito; mas, ao contrário, é preciso se aproximar dos modos de ser criança no mundo para permitir que elas expressem aquilo que são, e não aquilo que queiramos que sejam. Pouca atenção é dada às suas vozes e pouco espaço lhes permitem para que elas possam expressar as suas próprias preocupações e experiências. O lugar da criança é o lugar das culturas da infância. Lugar privilegiado de imaginação.

A imaginação, a fantasia e a brincadeira, não se caracterizam na infância, apenas pelo prazer que proporcionam. O brinquedo para a criança é uma necessidade e desta forma, a imaginação e a atividade criadora são para ela partes constituintes das regras de convívio com a realidade. Jobim e Souza (2005) diz que as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, “mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real” (p. 148), de acordo com seus desejos, suas necessidades e suas paixões. Essa

⁸ Feriado escolar. Folga

faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem.

5 – CAPÍTULO IV

A imaginação e a infância

ESCONDERIJOS - A criança que se posta atrás do reposteiro se transforma em algo flutuante e branco, num espectro. A mesa sob a qual se acocora é transformada no ídolo de madeira do templo, cujas colunas são as quatro pernas talhadas. E atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente. Por nada nesse mundo podia ser descoberta. Se faz caretas, lhe dizem que é só o relógio bater e seu rosto vai ficar deformado daquele jeito. O que havia de verdadeiro nisso pude vivenciar em meus esconderijos. Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta.

Walter Benjamin.

Os diferentes aspectos sobre a criança que aparecem nas produções artísticas vistas no capítulo anterior mostram que a imaginação é um lugar de memória. É um lugar de ação. Será que “este lugar” está sendo considerado na sociedade, na escola, na família, como significativo para o desenvolvimento infantil?

O homem, em sua atividade criadora, possui em seu cérebro dois tipos básicos de impulso: o reprodutor (conservador) e o criador (adaptador). Quando recordamos de um lugar que já visitamos, de lembranças vividas, quando desenhamos ou escrevemos algo, estamos reproduzindo o que temos diante de nós ou que elaboramos ou assimilamos antes. Vygotsky (2003) chama a esta capacidade do cérebro de plasticidade – conservação e adaptação – tudo é memória.

Segundo o autor, o impulso da reprodução demonstra a importância que tem, para o homem, a vivência de sua experiência exterior e em que medida isto o ajuda a conhecer o mundo que o rodeia, criando e fomentando hábitos permanentes que se repetem em circunstâncias idênticas – “...o mesmo ocorre com o rastro que deixa a roda sobre a terra branda: forma-se uma marca que fixa as mudanças produzidas pela roda ao passar e que serve para facilitar sua passada no futuro” (p.8).

O impulso criador do cérebro humano não se limita a reproduzir: ele combina, reelabora, cria com elementos de experiências passadas novas formas e traçados.

Esta atividade criadora é alicerçada, sobretudo, naquilo que a psicologia chama *imaginação* ou *fantasia*. A imaginação se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. “Todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo assim como a fantasia cristalizada” (p.10).

Para algumas pessoas, a criação é coisa de gênio. Existem muitas criações, invenções, que são anônimas e que nascem do povo. Na verdade, tudo que escapa da rotina e que tem um mínimo indício de novidade tem origem no processo criador do ser humano. Desta forma, percebe-se que a atividade criadora se apresenta desde a infância, sobretudo nos jogos e brincadeiras. Nos jogos a criança reproduz muito o que vê, mas ela não se limita, em suas brincadeiras, a recordar experiências vividas, mas sim a elaborá-las criativamente construindo novas realidades a partir de suas afeições e necessidades. O desejo que a criança tem de fantasiar é reflexo de sua atividade imaginativa.

Calvino (1990) distingue dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visível; e o que parte da imagem visível para chegar à expressão verbal. Para ele, o que ocorre na leitura é normalmente o primeiro processo, no qual lemos um trecho de um romance, por exemplo, e conforme a eficácia do texto somos levados a *ver* a cena como se ela se desenrolasse diante de nossos olhos.

A imaginação é uma função vital do cérebro humano. Vygotsky (2003) mostra esta afirmação quando estabelece quatro formas básicas de ligação da atividade criadora do cérebro humano com a realidade. A primeira é a de que a fantasia é construída com elementos da realidade. A imaginação se apóia na experiência.

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação. Por isso a imaginação da criança é mais pobre que a imaginação do adulto, por ser menor a sua experiência (p.17).

Aqui se percebe a importância de ampliar a experiência da criança para que ela possa ter base para sua atividade criadora. A segunda forma de vinculação mostra-se subordinada à primeira: a imaginação amplia a experiência do homem fazendo-o capaz de imaginar o que por ele não foi visto. Afasta-o de seus limites

quando permite assimilar experiências históricas ou sociais alheias. Neste caso, é a experiência que se apóia na fantasia. A terceira forma é chamada de *enlace emocional*. Todo sentimento, toda emoção, tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes com ela. A psicologia fala da *lei da dupla expressão de sentimentos*, na qual o sentimento possui uma manifestação externa, corpórea; e uma interna, pensamentos, imagens e impressões. Da mesma forma que manifestamos mediante expressões externas nosso estado interior de ânimo, as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. Esta é chamada pela psicologia de *lei do signo emocional* comum, na qual tudo o que nos causa um efeito emocional coincidente tende a unir-se entre si ainda que não se perceba entre eles semelhança alguma, nem exterior, nem interior. A terceira lei relacionada ainda a terceira forma de vinculação, é chamada de *lei da representação emocional da realidade* que diz existir uma relação recíproca entre imaginação e emoção, pois tudo o que constrói a fantasia influi no sentimento. Mesmo que uma vivência seja fantasiosa, o sentimento que ela traz é da realidade. São os sentimentos influenciando a imaginação e a imaginação influenciando os sentimentos. O enlace emocional recíproco significa, então, guardar as coisas que vêm de fora de uma forma diferenciada a partir do sentimento que elas proporcionam, assim como ter sentimentos muito reais a partir da imaginação. O nível mais subjetivo da imaginação é aquele movido pelas questões emocionais.

A quarta e última forma de vinculação entre realidade e fantasia consiste em que o que a fantasia constrói pode representar algo completamente novo, que ao receber nova forma, esta imagem convertida em objeto começa a existir no mundo e a influir sobre os demais objetos. Os elementos que entram na composição da fantasia são tomados da realidade e sofrem complexa reelaboração no pensamento tornando-se produtos da imaginação. Depois se materializam e voltam para a realidade, já trazendo uma força ativa, nova, capaz de modificar esta mesma realidade, fechando assim o círculo da atividade criadora da imaginação humana.

Pode-se, então, dizer que a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e dos interesses em que ela se manifesta. Também depende da capacidade combinativa na atividade de dar forma material aos frutos da imaginação, mas o fator mais importante é o meio que nos rodeia. Se o homem fosse completamente equilibrado com seu mundo, não haveria necessidade de uma

ação criadora. Por isso na base de toda ação criadora reside sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos.

Para Egan (1994), a noção de criança como um poderoso criador de imagens mentais de coisas que podem nunca terem sido experimentadas parece estar em conflito com a noção de criança expressa nos princípios que orientam o ensino nas escolas e em especial nos currículos. Práticas de ensino que consideram a imaginação infantil genericamente irrelevante na aprendizagem não prevêm nem a utilização e nem o desenvolvimento das capacidades imaginativas da criança. São práticas que fazem predominar nas escolas a promoção do pensamento lógico e das capacidades cognitivas em detrimento de outras formas de pensamento que são claramente observáveis nas atividades imaginativas da criança, pois

... a criança, curiosa, não se conforma em só reproduzir aquilo que conhece e passa a inventar outros modos singulares de fazer, transformando tanto a realidade conhecida pela novidade que conquistou quanto a si mesma pela ação que realizou. A novidade veio do imaginário, da invenção, da criação que faz do real outro real (Richter 1999, p. 187).

Seria, talvez, a possibilidade de uma “pedagogia do imaginário” (Georges Jean *apud* Richter 1999, p.197), a contribuição para uma formação na qual não apenas a consciência objetiva tenha acesso à realidade, mas também o raciocínio e a compreensão da realidade pudessem partir da atividade criadora. Uma pedagogia que considerasse que a imaginação criadora permite à mente infantil caminhar por outros tempos e espaços, conduzindo-a do conhecido ao desconhecido e permitindo a ela descobrir novas realidades e novos mundos.

Para Girardello (1998), a atividade de contar histórias está diretamente ligada à imaginação e à literatura, assim como à ampliação do repertório cultural e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo das crianças. O impulso para acompanhar uma história surge da vontade de saber o que virá depois e é este impulso que faz a aproximação conceitual entre narrativa e imaginação. “De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas” (Benjamin 1984, p. 55). É desta forma que as crianças escrevem e lêem seus textos.

Calvino (1990) dizia adorar histórias em quadrinhos, mas não se importava muito com os textos e preferia “fantasiar *em cima* das figuras, imaginando a continuação” (p. 109). Ele parece falar, nesta passagem, do fenômeno que Brann

(*apud* Girardello 2003, p.2) chama de “transparência da imaginação”, em que “recebemos de olhos abertos o mundo à nossa volta, ao mesmo tempo em que projetamos sobre ele as cenas interiores de nosso olho mental”.

Hannah Arendt (*apud* Girardello 2003, p. 2) fala do conceito de “entrevisão”, aquele que nos permite, olhando para as aparências, entrever “algo que não aparece”, isto é, ter “uma ‘intuição’ de algo que nunca está presente, sendo essa uma atividade característica da imaginação”. Podemos dizer então, que estamos usando a imaginação quando vimos um filme, um espetáculo de teatro, um concerto musical – por mais concentrados que estejamos, além das imagens que estão reais na nossa frente, outras cenas nos virão à mente; justamente aquelas que vêm ao pensamento.

Existem condições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação infantil, condições estas que enfatizem a importância da brincadeira, das histórias e manifestações artísticas que a cultura oferece e que a criança recria; o contato com a arte e com a natureza; assim como a mediação dos adultos e também das outras crianças.

Nem todos, entretanto, acreditam que diferentes estímulos externos incrementam a imaginação infantil. Neste sentido, Girardello (2003) traz o ponto de vista de dois autores, Jerry Mander e Jean Baudrillard, que condenam a televisão colocando-a como causadora da perda, diminuição e anestesiamiento da imaginação da criança. Mander diz que quando assistimos à televisão, as imagens entram em nosso cérebro e lá permanecem: “não podemos mais dizer com certeza que imagens são nossas e quais vieram de lugares distantes. A imaginação e a realidade se fundiram. Perdemos o controle de nossas imagens. Perdemos o controle de nossas mentes” (p.3). Baudrillard defende a idéia de que a televisão não estimula o imaginário da criança, mas sim o “anestesia”. As idéias destes dois autores são bem características da tendência crítica à televisão que predominou a partir da década de 70. Em contrapartida, outros dois autores (*apud* Girardello 2003), François Mariet e Douglas Rushkoff, consideram a televisão um meio rico em imagens que contribui significativamente na ampliação do repertório imagético das crianças e conseqüentemente na ampliação de sua imaginação. A televisão, até hoje, parece ser foco de controvérsias. Girardello (2003) ainda destaca os trabalhos de Dorothy e Jerome Singer. Os autores levantaram duas hipóteses: a primeira diz que se a televisão é “um aparelho contador de histórias, tão vívido e envolvente”,

que estará sempre alimentando a imaginação da criança com variedades de enredos. A segunda coloca a televisão como fator negativo para a imaginação da criança, por impedir a prática das brincadeiras pessoais e a autonomia na produção de fantasias, devido ao tempo que a criança dedica à televisão. Para os autores, a experiência imaginativa da criança, quando está assistindo televisão, é mais significativa quando acompanhada por um adulto (p.5). Howard Gardner também é lembrado pela autora por seu estudo sobre os aspectos cognitivos da criatividade. Suas contribuições trouxeram a perspectiva de que a televisão hoje cumpre, junto com os livros de histórias, o papel de estimular a imaginação das crianças. Comparando televisão ao rádio, Patrícia Marx Greenfield (*apud* Girardello 2003) levanta a questão de que o segundo estimula a imaginação mais que a primeira, porque ele deixa lacunas visuais para o ouvinte preencher com a imaginação, como acontece na experiência da leitura de livros. Para isso é necessário que a criança tenha conhecimento e experiência anteriores, que usará nesse preenchimento imaginário de lacunas.

Girardello (2003) conclui seu estudo confirmando que “a televisão – enquanto meio – por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança – física, afetiva e poética – não podendo ser isolados dos demais processos sócio-culturais”. A autora aponta três fatores que os pesquisadores consideraram mais importantes: a extensão do tempo que a criança passa assistindo a tevê; o tipo de mediação adulta; e o conteúdo da programação. Defende, ainda, que na infância a imaginação é mais sensível. As crianças têm uma maior tendência a se entregar livremente à fantasia. Para a criança o mundo está cheio de imagens novas, e a imaginação se alimenta de imagens novas. Esta é uma das razões de a imaginação da criança ter um grande poder – posição que, de alguma forma, relativiza e coloca em cheque a defesa de Vygotsky (2003, p.17), supracitada, de que a “imaginação da criança é mais pobre que a imaginação do adulto”.

Não se trata aqui, de comparar, mas de, como educadores, não nos furtarmos a pensar: de que forma podemos contribuir para que a imaginação infantil brilhe, já que a humanidade parece estar carente de imaginação?

O envolvimento da criança com a arte, com a experiência estética, é uma das condições propícias para fazer a imaginação da criança brotar, florescer. Para

imersão no universo da experiência da arte, é necessário tempo e paciência, duas condições favoráveis ao brilhar da imaginação.

Todos nós conhecemos bem a brincadeira de olhar para as nuvens e ver nelas rostos e caravelas (os castelos no ar), de ver o rosto na lua cheia, ou de olhar para os veios em uma tábua de madeira e neles ver paisagens fantásticas. A imaginação é a capacidade de olhar “através das janelas do real” (Maxine Greene), e essa forma de contemplação exige um certo ócio, momentos sem pressa, em que a imaginação possa atuar plenamente, nos interstícios da percepção (Girardello 2005, p. 4).

Outra condição importante na trilha da imaginação infantil é a mediação adulta; de um adulto que saiba apontar caminhos para a criança, de forma criativa e inspiradora. A qualidade da vida imaginativa da criança carece de um ambiente favorável ao faz-de-conta, “onde os adultos estejam também em contato com a sua própria vida de fantasia” (Girardello 2005, p.5).

Destaco, entretanto, que um dos estímulos mais importantes à imaginação infantil é a narrativa. As histórias permitem o exercício constante da imaginação na qual, por meio do prazer estético e poético, as crianças conhecem o mundo e constroem a si mesmas. “A narrativa é o elo de ligação entre a imaginação e a cultura. Por isso a nossa responsabilidade diante das histórias que a nossa cultura oferece para as crianças”. (Girardello 2005, p.7)

É ouvindo histórias sobre madrastas malvadas, crianças perdidas, reis bondosos, mas desorientados, lobas amamentando gêmeos, filhos caçulas que não recebem herança e devem buscar a sorte no mundo, e filhos mais velhos que desperdiçam a herança e acabam vivendo no exílio, em meio aos porcos, que as crianças aprendem ou desaprendem o que é uma criança, o que é um pai ou uma mãe, o que pode ser o conjunto de personagens entre os quais elas nasceram, e quais são os caminhos do mundo. Prive as crianças de histórias e você as deixará sem roteiro, gaguejando ansiosamente, tanto em suas ações, como em suas palavras. (MacIntyre *apud* Girardello 1998, p.62).

As relações que a criança estabelece com a narrativa acontecem de diferentes formas, e todas oferecem possibilidades de dar significados à vida delas. A narrativa de ficção, por exemplo, permite, por meio de imagens simbólicas e cheias de fantasia, que a criança busque solucionar os problemas que ela vive inconscientemente. Uma das dinâmicas que auxilia a relação da criança com esta forma de narrativa é a de perceber que os heróis também possuem fraquezas diante

das ameaças do mundo. Outra forma de relação da criança com a narrativa é a brincadeira do faz-de-conta – a partir do momento que ela se diz alguém em algum lugar, está, de certa forma, criando, projetando um futuro por meio da narrativa. “Narrativa encenada, narração verbalizada, a brincadeira de era-uma-vez é também um exercício imaginativo por excelência” (Girardello 1998, p.64).

É o repertório cultural que a criança traz, adquirido pela trad

Na escola, na rua, em casa, a relação da criança com o mundo que a cerca não se limita ao nível de relação individual, mas sim nas inter-relações das muitas histórias. O cotidiano é feito de confrontos que são ricos em diversidade de experiências passadas, que surgem da história coletiva da qual todos fazemos parte.

Bakhtin (2004) diz que a linguagem não é apenas oral, mas também corporal, gestual, visual. Inclui os ditos e não ditos.

Os indivíduos

6 – CAPÍTULO V

Às voltas com a Literatura e a Linguagem

O JOGO DAS LETRAS. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade... Seja como for, para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais... E porque, no que me diz respeito, elas foram a leitura e a escrita, de todas as coisas com que me envolvi em meus primeiros anos de vida, nada em mim desperta mais saudade do que o jogo das letras.

Walter Benjamin

Literatura: palavra que induz leitura, que conduz à linguagem, que seduz. Não se pode falar de Literatura, uma linguagem da arte, sem encontrar emoção, vida, experiência, significados, histórias, encantamentos... sonhos... leitura, leitor...

Nesta minha pesquisa, a Literatura tem um lugar especial. Ela, que é uma linguagem da arte, que, na escola, deveria ser tida como tal e assim respeitada, está sendo reduzida, muitas vezes, a sua dimensão pedagógica. Onde fica a sua dimensão estética e poética?

De acordo com Jobim e Souza (2001), o homem construiu novas formas de existência, pois dispõe de um extraordinário instrumento de memória, de criação e propagação de suas produções, que é a linguagem. Antes da invenção da escrita, a palavra tinha como função básica a gestão da memória social, e não somente a livre expressão ou a comunicação entre as pessoas. Nas sociedades sem escrita, linguagem e memória são a base de todo conhecimento possível. Ritos e mitos são preservados pela roda das gerações, configurando um tempo cíclico, sempre reiterado pela memória e através das narrativas. O conhecimento tinha como seu fundamento de base a sabedoria transmitida na interação social entre pessoas, portanto, sua origem era sempre um saber coletivo mais amplo, um saber transmitido de geração em geração.

Conforme a autora supracitada, com a invenção da escrita, a forma de conhecimento por ela inaugurada iria interromper a cadeia de circularidade das narrativas orais. Escrevendo, o homem consegue ordenar a sua história que se torna

cada vez mais linear e cronológica. A escrita inaugura novas possibilidades de experiência com o tempo e com o saber, que posteriormente poderiam ser racionalizados. As consequências que este acontecimento cultural traria para o futuro do conhecimento foram apresentadas por Platão em Fedro, no qual ele adverte que a invenção da escrita é o primeiro passo na identificação da linguagem como instrumento técnico, que irá operar um distanciamento paulatino do homem em relação a sua própria natureza. Com a invenção da escrita, o homem ganha uma nova consciência cultural, quer dizer, a consciência da língua oral, ou da língua, simplesmente.

Ainda Jobim e Souza (2001), diz que a escrita, sem dúvida, inaugura uma situação prática de comunicação radicalmente nova. O saber pode ser estocado, consultado, comparado, ou seja, o saber está disponível para ser manipulado pelos homens. A memória separa-se do sujeito, tornando-se objetiva e impessoal. Tanto o homem, como o conhecimento, podem ser tomados como objetos independentes. A questão do significado ganha um lugar central na relação entre o homem, a escrita e o conhecimento. O conhecimento tende a buscar e garantir uma universalidade, inaugurando com isso um tipo de saber que se basta a si próprio – a teoria. Com a teoria, o conhecimento torna-se um objeto passível de manipulação pela análise e pelo experimento. A partir daí a questão da “verdade” será a grande preocupação da ciência contemporânea. A escrita é, portanto, parte do projeto racionalista do homem moderno; ela impulsiona o declínio da narrativa. A *estória*, outrora efeito da narrativa oral, se transforma em *história*, que agora passa a existir como efeito da escrita. A história da relação homem e linguagem não pode ser desvinculada da cisão linguagem e memória.

A partir dos estudos de Souza (2000), nos registros históricos de literatura percebe-se que, desde que esta se fez presente na civilização ocidental, tem sido objeto de teorização. Os escritos de Platão e Aristóteles são prova da importância e necessidade de se problematizar a literatura. O autor admite existirem dois tipos básicos de teoria: a de *natureza normativa*, que diz o que a literatura deve ser e como deve ser julgada; e a outra, de *natureza descritiva*, que diz o que a literatura é e que explicações prováveis lhe são apropriadas. Apesar de divergências de base, tanto a teoria normativa, como a descritiva, admitem que a literatura pode tornar-se objeto de um estudo.

Nos currículos universitários e também nas obras sobre literatura aparecem diversas designações para disciplinas que estudam a literatura: poética, história da literatura, crítica literária, ciência da literatura, teoria da literatura, retórica e estética. Todas são distintas entre si e se ocupam da literatura cada uma a sua maneira. 397 0 Td.

o empobrecimento da relação do sujeito com as suas possibilidades de leitura e escrita, mais do que nunca, hoje, é legítima.

E isso com a criança, como fica?

Calvino (1990) defende que cabe à literatura a tarefa de devolver ao homem a possibilidade de justo emprego da linguagem. Isto nos permite dizer que somente no interior das possibilidades de criação que a escrita permite será viável superar as várias cisões que favorecem o distanciamento entre o homem e a linguagem, entre a linguagem e o pensamento, e entre a linguagem e a memória. Somos seres de palavras, que tentamos dar sentido a nós mesmos, construindo-nos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos. A idéia da literatura como resgate da relação do homem com a linguagem na sua forma emancipadora é o caminho para uma pedagogia da imaginação.

Experiências com a escrita e a leitura, ainda na infância, trazem à tona a importância das dimensões poética e estética da literatura. Larrosa (2004) conta que Rousseau traz, em seu conto “Confissões”, uma interminável e paradoxal busca de seu próprio eu. A obra na qual Rousseau pretende pintar seu retrato ao natural está também construída com os restos de sua biblioteca, com as convenções narrativas de seu tempo. E aí, no espaço imaginário dos livros, entre os heróis gregos e romanos, formou-se uma parte do caráter de Rousseau.

Toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas. Essa aventura conduz até onde não estava previsto, à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita. Só lendo, ou escutando, alguém se faz consciente de si mesmo. Por isso ler histórias diversas e ouvir e contar histórias, nos grupos de amigos, na sala de aula, é essencial para a criança encontrar-se e encontrar seu universo.

A literatura se constitui tanto no nível de sua produção como no espaço de interação com o leitor. Quando Bakhtin (1992) fala do caráter dialógico de toda enunciação verbal, está defendendo que em tudo que é falado está presente o ponto de vista do falante e do interlocutor.

Com relação a isto percebe-se que o espaço dialógico da produção literária para a infância se encontra comprometido, pois a voz da criança é que deveria ser ouvida para poder se delimitar o âmbito da infância, isto se houver o que delimitar.

6.1 - Percorrendo a história da literatura infantil

Que coisa é o livro? Que contém na sua frágil

com moralidades, de Charles Perrault. Este último livro, além de ser caracterizado como propulsor da literatura infantil, promoveu uma “preferência inaudita pelos contos de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral” (p.16). Os contos de fadas, nesta época, eram adotados como principal leitura infantil.

Na Inglaterra, a literatura infantil também se expandiu, só que associada a acontecimentos de fundo econômico e social.

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto ao crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento (Lajolo & Zilberman 2004, p.16).

A classe social que se consolida então é a burguesia que agora mede seu patrimônio em cifrões e não mais em hectares. Considerada uma classe pacifista, incentiva instituições que trabalham em seu favor a atingirem suas metas. A primeira destas instituições é a família, que é estimulada a ter um modo de vida qualificado como moderno e que consiste na divisão do trabalho entre seus membros: ao pai cabe o sustento econômico da casa; à mãe cabe o gerenciamento da vida doméstica. Este formato familiar para ser legitimado promoveu a criança como o beneficiário maior deste conjunto:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em

primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência (Lajolo & Zilberman 2004, p. 17).

A escola foi a outra instituição que a burguesia convocou para solidificar a sua política e a sua ideologia. A escolarização converte-se em obrigação e, aos poucos, no destino natural das crianças. Uma obrigatoriedade que se justifica pelo fato das mesmas não possuírem preparo maduro para enfrentar o mundo. Desta forma, assim como a família, a escola se torna um espaço mediador entre a criança e a sociedade. Não só a burguesia é beneficiada com a escola, pois por meio da lei, ela passa a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade e desta forma

Ajuda, assim, a enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, dos desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder (Lajolo & Zilberman 2004, p. 19).

A sociedade cresce por meio da industrialização e se moderniza a partir do surgimento de novos recursos tecnológicos. É neste contexto que a literatura infantil assume a condição de mercadoria. Com o aperfeiçoamento da tipografia e a expansão da produção de livros proliferam-se os gêneros literários que vão se adequando à situação recente, enquanto a literatura infantil, que pressupõe capacidade de leitura das crianças, se torna aliada da escola. Isto aciona um circuito que coloca a literatura infantil, de um lado, intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e de outro, como adepta da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação.

O Século XIX é marcado por grandes produções literárias para infância que têm diferentes características. Um estilo que se tornou o predileto das crianças foi o das histórias fantásticas, modelo que foi adotado por Hans Christian Andersen, nos seus *Contos*¹³; Lewis Carrol, em *Alice no país das maravilhas*¹⁴; Collodi, em

¹³ Há 200 anos nasceu o dinamarquês Hans Christian Andersen, autor mundialmente conhecido por seus contos de fadas e livros infanto-juvenis. Nasceu pobre, achava-se alto, feio, magro e narigudo. Quando morreu, em 1875, deixou uma grande obra literária e hoje é nome do mais importante prêmio de literatura infantil do mundo, o "Hans Christian Andersen Awards". Escreveu clássicos como *A princesa e a ervilha*, *A roupa nova do imperador* e *O soldadinho de chumbo*, e ficou conhecido pela simplicidade em tratar nas suas histórias a vida cotidiana da pequena cidade dinamarquesa onde

*Pinóquio*¹⁵; e James Barrie, em *Peter Pan*¹⁶. As histórias de aventura que se passam em espaços exóticos e são comandadas por jovens corajosos também tiveram grande destaque nesta época, a exemplo, *O último dos moicanos*¹⁷, de James Fenimore Cooper. Também tiveram espaço histórias que representam o cotidiano da criança, procurando apresentar a vida diária como motivadora de ação e interesse, neste estilo escreveram: Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869), e Edmond de Amicis, em *Coração* (1886).

São, assim, os autores do Século XIX que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade europeia burguesa e capitalista, dando-lhe consistência e identidade. Este acervo serviu como base para a edição de livros de literatura infantil no Brasil, que se inicia com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, e publica a tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de Munchausen*¹⁸. A literatura brasileira para a infância começou próximo da

nasceu. Publicação no Brasil – ZWARGER, Lisbeth (org). *Contos de Andersen*. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

¹⁴ Obra cujo fundamento é o realismo mágico. Nela, o fantástico e o abstrato se fundem com o mundo real/concreto. Alice, a protagonista da história, é uma menina que vive as aventuras mais disparatadas num espaço onírico e surreal. As personagens com quem se depara em suas incursões no universo maravilhoso da narrativa são, em sua maioria, animais personificados ou, ainda, objetos com forma humana e seres fantásticos. Publicação no Brasil - Carro (e) 8.6451 0 Td (d) Tj 6.72397 0 Td 339 0

proclamação da República, quando o Brasil passava por muitas transformações. A grande urbanização causada pela industrialização



Na década de 70, os textos brasileiros para criança são renovados através da reescritura dos contos de fadas, são criadas obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil, são construídas personagens com profundidade psicológica e aparece o uso dos elementos da cultura de massa, tanto estruturais – histórias policiais e de ficção científica –, como formais – linguagem apelativa, recursos visuais etc.

A década de 80, no Brasil, é marcada pela abertura política que permite que a escolarização espalhe-se pelo país, fazendo com que a cultura letrada atinja um público maior, apoiada pelos meios de comunicação. Este fato acaba por promover uma explosão de publicações, e a produção de livros infantis tornou-se mais especializada, enfatizando temas como o cotidiano das crianças, os contos de fadas modernos e, em alguns casos, as denúncias sociais.

Atualmente a produção da literatura infantil brasileira continua a abrigar textos informativos de várias naturezas, apresentados em edições cuidadas e dirigidas às crianças. Diversos assuntos como filosofia, pintura, história, religião, higiene e outros são adaptados para crianças numa tentativa de conquista do novo consumidor, deixando em segundo plano o valor estético e poético da literatura.

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tensão entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais (Aguilar et al 2001, p.34).

Mesmo com o crescimento do consumo, a difusão de coleções que definem faixa etária e de coleções paradidáticas, a relação da criança com o livro ainda é forte, a própria criança rejeita os livros infantis que são inadequados a seus interesses. Benjamin (1984) vê a criança como consciente e exigente. Ela cobra do adulto uma representação clara e compreensível do mundo. Não está infantilizada, beirando ao ridículo.

6.2 - A pedagogização da literatura

Observando todo este percurso da história da literatura e em especial da literatura infantil, chego a questões que estão implícitas (ou talvez escancaradas) nas minhas indagações e buscas desta pesquisa: a escola promove uma literatura

carregada de significados para as crianças, ou só “utiliza” os livros e as histórias como recurso pedagógico? A escola está consciente de que é um espaço de cultura, além de espaço de conhecimento formal? Ela percebe que os conhecimentos que nós produzimos podem ser de caráter científico, mas também de caráter estético?

Quando lemos, escutamos e olhamos, estamos constantemente obrigados a envolver nossa pessoa e nossa cultura, anulamos o silêncio, somos levados a nos perder. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando elas se transformam em fórmulas, em rotina, o mundo se torna falso e fechado. Às vezes nos livros, nos filmes, ou até mesmo na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Não acontece possibilidade de experiência. Tudo aparece como que despojado de mistério, de realidade, de vida.

No entanto, há vezes em que um livro, um filme, uma música, nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou simplesmente faz nos determos um momento, e nos sentirmos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. Esse seria o ponto justo de silêncio e de vazio para que essa imagem interior possa renovar-se *uma-e-outra-vez*.

Os melhores livros são aqueles que conseguem uma e outra vez que alguém se contenha, levante o olhar, contemple a região, respire profundamente, deixe-se banhar pelos raios do sol – mesmo que esse não brilhe (Handke *apud* Larrosa 2004, p.49-50).

Larrosa (2004) traz a “vigência pedagógica da questão da leitura a partir de dois pontos de vista: o de seu controle pedagógico e o de sua relação com a formação e a transformação daquilo que somos” (p.11).

Em seu estudo, o texto pedagógico, de acordo com Bernstein²⁰, configura-se mediante a apropriação de outros textos que foram selecionados, descontextualizados, transformados e recontextualizados, assim, a literatura escolar não é a Literatura, do mesmo modo que a física escolar não é a Física e a história escolar não é a História. Neste sentido, para o autor, quando um texto passa a fazer parte do discurso pedagógico, fica submetido a outras regras; incorporado à outra gramática. Entretanto, se de um lado todo texto escolariza-se do ponto de vista da transmissão-aquisição, de outro, todo texto leva sempre consigo possibilidades de significação que escapam de qualquer controle, assim, todo texto *pedagogizado*

²⁰ Ver BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*, São Paulo, SP, 1996.

arrasta consigo também a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual está inserido.

Desta forma, o texto pedagógico – aquele que se deixa ler principalmente como portador de um ensinamento e, que desde suas origens está orientado, tanto para a função comunicativa e didática da linguagem, quanto para sua função poética – é um instrumento poeticamente sofisticado para persuadir ou convencer o leitor da *verdade* de alguma coisa e, se essa verdade for do tipo moral, para convencê-lo a agir de determinada maneira. Entretanto, o que acontece é que o caráter pedagógico parece uma contaminação da “verdadeira”²¹ literatura: o adjetivo pedagógico é usado como uma etiqueta desqualificadora no âmbito literário e muito poucos escritores se sentiriam a vontade se sua obra fosse classificada como pedagógica.

O que se vê, então, é que a oposição entre literatura e comunicação – e a incompatibilidade entre ambas – parece um dogma da teoria literária contemporânea. Um dogma que funcionou como um critério de desclassificação de todo o âmbito da literatura que ainda se apresenta fundado sobre a estética da representação e sobre a ética da transmissão. Assim, se endossamos a separação entre literatura e comunicação, a “verdadeira” literatura aparece como liberada de qualquer pretensão representativa de uma suposta realidade, ou de uma suposta subjetividade do autor; a literatura seria independente e não se subordinaria.

De outro lado, na medida em que se percebe a diferença não mais entre literatura e comunicação, mas entre a literatura que comunica – fazendo se manifestarem as imagens do mundo; e a literatura que nos dá o mundo como algo já pensado – como um mero objeto de reconhecimento; a diferença essencial estaria entre duas formas de princípio pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado, ambas as formas incluindo a literatura.

...nunca se sabe, de antemão, como alguém chegará a aprender – mediante que amores se chega a ser bom em latim, por meio de que encontros se chega a ser filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. (...) a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário que encadeia uma sensibilidade, uma memória e logo um pensamento (Deleuze *apud* Larrosa 2004, p.128).

O elemento pedagógico de um texto é, essencialmente, um efeito da leitura. Deve-se buscar o pedagógico só secundariamente no texto e principalmente na

²¹ Grifo do autor

pedagogia, isto é, no discurso que se apropria do texto para sua utilização educativa com vistas à expressão de algum ensino, seja de que tipo for – sem abrir mão da sua possibilidade de “fazer pensar”. O discurso pedagógico “que transmite o já pensado” dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela a leitura e a avalia; seleciona os textos em função de sua não-ambigüidade, evitando assim, uma leitura plural.

Larrosa (2004) faz crítica a esse tipo de discurso pedagógico e faz considerações sobre o que os textos devem ter para agirem como reverso do modelo que está estabelecido: a seleção dos textos deve privilegiar sua multivocidade, sua plurisignificatividade e sua abertura; o comentário dos textos deve destinar-se a multiplicar suas possibilidades de sentido; o contexto da leitura deve ser o menos especializado possível.

7 – CAPÍTULO VI

Entrelaçando as muitas vozes

Este capítulo é uma reflexão, uma análise na qual não houve a preocupação em tabular dados, pois esta pesquisa não prioriza uma abordagem quantitativa dos mesmos e sim busca entender cada sujeito e seu depoimento na sua singularidade e em seu papel dentro da totalidade das infâncias múltiplas que se têm. Procuo neste texto trazer a marca do diálogo, da compreensão do olhar do outro, da valorização das diferentes maneiras de se entender o mundo. Vou tecendo minhas reflexões e trazendo à tona o referencial teórico metodológico que foi sendo construído ao longo do percurso.

Mas, de que forma trazer as falas das crianças para esta análise? Esta dúvida me abateu a cada vez que me aproximava dos dados na busca de uma interpretação. As crianças disseram tantas coisas, tanto com as suas vozes como com seus gestos, seus olhares, seus silêncios... De uma coisa me dei conta e me senti satisfeita: as crianças que foram parceiras nesta pesquisa, consideradas *carentes* pela sociedade, são *potentes*, fortes e produtoras de cultura.

Optei por trazer a fala das crianças junto com minha fala e a dos teóricos, assim vou tecendo o meu texto, numa perspectiva de entrecruzamento de tempo e espaço, propondo a cada um que o leia, que entre na corrente desta linguagem e possa imergir e submergir transformado.

_É que daí a minha mãe comprou, e daí veio sem o tiquezinho, e daí a mulher começou a falar um monte, e daí eu peguei e falei assim: ‘o moça, por favor, é porque o meu sonho é ganhar uma bota.’ Que daí depois foi o meu pai, que o sonho dele era ganhar um DVD e a minha mãe comprou. (Andressa, 9 anos – contando a história da sua bota)

Percebi nos *espaços de narrativa* a necessidade das crianças em contarem suas histórias, dizer o que fazem em casa, como são seus pais, tios, parentes. Elas evidenciaram momentos bons, como também as brigas e o caráter de revolta das famílias, assim como apresentaram, muitas vezes, durante os encontros, muita

irritação e falta de compreensão com os colegas, e sempre usavam como referência para as discussões as brigas que presenciavam em casa, no bairro, na escola.

_ *Eu puxei a minha mãe.* (Pâmela, 10 anos)

_ *Não, ô professora, outro dia eu tava com a mãe dela, não tem? Daí eu tava falando...ela perguntou como o Juninho se comportava aqui, ai tinha uma mulher que achou que eu tava falando dela, e meteu a boca em mim. Chegou dentro do ônibus, a minha mãe...Ah, cruz em credo!! A minha mãe foi lá e falou com ela, minha mãe só não fez confusão dentro do ônibus porque minha mãe não gosta de confusão.* (Keler, 8 anos)

Parecem valorizar as pessoas que sabem enfrentar as dificuldades da vida sozinhos, ainda que por meio da agressão e da violência. Se mostram crianças independentes, na maioria das vezes assumindo papel do adulto nas relações dentro da Casa, junto aos educadores ou até mesmo junto às outras crianças. Mas em contrapartida, nas propostas pedagógicas dentro da Casa, sua autonomia muda e emerge a necessidade da “mão da professora”.

_ *Eu não sei amassar, eu não consigo.* (Alex, 9 anos)

_ *Ai, o prô, a prô ajuda só elas, né?* (Maurício, 8 anos)

_ *Eu não consigo fazer a minha.* (Tatiana, 9 anos)

_ *Ô prô, agora coloca prá mim?* (Keler, 8 anos)

_ *Ô professora, vem aqui me ajudar a fazer...* (Andressa, 9 anos)

Esta contradição que aparece constantemente nos momentos de atividade, vem junto de falas relacionadas à escola e, na maioria das vezes em que o assunto escola entrou na conversa, apareceram reclamações.

_ *A minha tia [referindo-se à professora] só berra perto do meu pescoço.* (Juninho, 8 anos)

_ *Eu mostro a língua prá minha professora, ela é chata, fica enchendo o quadro.* (Alex, 9 anos)

_ *(...) e a professora tem uma régua desse tamanho assim, de “tauba”... é pra quem incomodar, ela dá-lhe assim, oh [faz gesto].* (Alison, 8 anos)

- _ *Quem incomodava a professora, levava uma reguada na cabeça.* (Tatiana, 8 anos)
- _ *Nunca fiz disso na escola...*(Franciele, 10 anos – referindo-se aos bonecos)

Muitos dos materiais que apresentei para a oficina eram novos para eles, apesar de serem comuns nas escolas. Será que eles realmente não têm acesso ao material, ou não são motivados a conhecê-los? Será que a escola se limita ao quadro e ao giz? Isto lembra a visão de escola trazida no filme *Nenhum a menos*²², onde a escola é um lugar de obrigação, de desprazer, um lugar de “tomação de conta” e não um espaço de construção de saber, de troca, de produção. Parece que o cotidiano escolar está tão alheio ao mundo destas crianças com as quais pesquisei, que não faz parte das relações significativas que elas mantêm com o mundo.

Como assegurar um espaço para a imaginação se a escola trata as crianças como seres a-sujeitados e que precisam de determinadas regras e determinada cultura para que se incorporem na sociedade? Egan (2005), em suas pesquisas sobre as práticas vigentes nas escolas atuais, declara que a grande maioria delas está alicerçada em princípios que não consideram a imaginação importante para a educação.

Apesar de as críticas virem fortes, vale ressaltar que não intencionei, nesta pesquisa, simplesmente *falar mal* da escola, mas sim ter um olhar crítico sobre suas práticas, em especial com a literatura, de forma a tentar contribuir com possíveis reformulações que favoreçam a relação das crianças com a mesma. As análises que faço, as hipóteses e questões que levanto, vêm a partir da fala das crianças. Falas estas que surgiram, principalmente, em momentos de atividades manuais e que objetivavam abrir *espaços de narrativa*. Narrativa aqui considerada como uma instância intermediária entre o imaginário e a cultura (Girardello 1998).

O que ficou evidente nestes espaços criados com a oficina de bonecos foi que a cada minuto que passava, mais as crianças se entregavam à brincadeira de criar, imaginar. Elas procuraram representar nos bonecos suas vivências, seus gostos... A imaginação vem da riqueza e diversidade de experiências que criam necessidades e desejos. Diante disso, percebo que cabe também ao adulto permitir a quebra de um ambiente de estabilidade e mesmice que existe na grande maioria das salas de aula,

²² Filme: Nenhum a menos (Not one less), direção de Zhang Yimou .EUA/ China.

abrindo espaço para situações imprevistas, com grande possibilidade de manipulação de materiais e linguagem, com animação dentro e fora da sala, além de desenvolver uma escuta sensível às descobertas infantis e às emoções que elas provocam. O que pode estar faltando é o professor se permitir brincar com e aprender-e-ensinar brincadeiras.

_ ... esse, e... vou colocar um brinco... aqui tá cheio de mecha, aqui é uma mechinha... o olhinho dele é azul... tá vendo? (Pâmela, 10 anos)

_ Aí, ô moça? [falando

Se eu queria investigar a fala das crianças sobre suas experiências com literatura, em particular na escola, fazia-se importante perceber seu conceito de literatura. Quando questionadas sobre o que era literatura, muitas vezes nem paravam para pensar e rapidamente diziam que *não sabem* o que é. Pareciam mais ansiosos em querer saber o que viria depois, o que teria de novidade... Isso me traz à lembrança as palavras de Benjamin (1994) sobre a fragmentação da experiência fundada na modernidade, o que redundava hoje na multiplicidade de informação, na fluidez, na desconexão. É muito perceptível nestas crianças uma urgência de informação, uma veloz necessidade de terminar para começar outra coisa.

Quando falava para elas do caráter poético e estético da literatura, e exemplificava citando alguns contos clássicos da história da humanidade, as crianças comentavam que então literatura é *“ler livro”*.

_Literatura é igual a ler livro? (Jeanine 9 anos)

_Eu não gosto de ler na sala de aula. (Leandro, 10 anos)

_A única coisa que eu não gosto é ler matemática. (Raquel, 10 anos)

_A professora não dá prá gente lê na matemática, só no português, história e geografia. (Robson, 12 anos)

Depois que a escola incorporou a literatura infantil, supôs-se que todas as crianças passariam automaticamente a ler e a gostar de ler. Só que esta literatura, ao invés de vir acompanhada de prazer, de deleite, de descoberta e encantamento, veio acompanhada de dever, de tarefa a ser cumprida – numa perspectiva de *transmissão do já pensado*, como critica Larrosa (2004).

_A professora manda ler livro inteiro, e depois ela pede prá gente dizer o que entendeu do livro...e..depois ela dá nota. (Douglas, 8 anos)

_A minha professora lê o livro prá gente e depois pede prá desenhar. (Maicon, 8 anos)

Começaram, então, a aparecer as obrigações: interpretação para avaliação, produção a partir da leitura – sem contar o fato do livro ter sido indicado e não escolhido pela própria criança. Estes elementos mostram o esvaziamento do caráter estético em detrimento da dimensão pedagógica.

Foi visto no Capítulo V desta dissertação, que caberia à escola trabalhar com todas as possibilidades que a literatura permite: com as emoções que ela provoca, as sensações que ela mobiliza, o medo que ela desencadeia, as janelas que abre, as portas que fecha. Desta forma, as crianças teriam maiores condições de desenvolver o seu potencial crítico, podendo pensar, duvidar, questionar, gostar ou não, concordar ou não. Começariam a amar um gênero, um autor, uma idéia, um tema – há tanto para descobrir... É neste contexto que penso sobre a importância da relação das crianças com a literatura clássica. Alicerço-me em Calvino (1993) para definir os clássicos:

1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...” (p. 9).

2 – Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (p.10).

3 – Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual (p.10-11).

4 – Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira (p.11).

5 – Toda primeira leitura de um clássico é na verdade uma releitura (p.11).

6 – Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer (p.11).

7 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (p.11).

Afinal, o que é um *clássico*? Uma história que não se esquece, uma história que sempre se quer reler, que encanta, apaixonou, que se lê por amor, que torna fascinante algo muito próximo ou nos transporta a mundos inimagináveis, que nos aproxima de modos de ver, pensar, sentir, viver diversos.

Em um dos encontros pedi que as crianças trouxessem um livro de histórias que tivessem em casa, ou na escola. Quis com isto observar qual o repertório de histórias de livros que elas possuíam.

_Ai, ai. Eu só tenho gibi. (Pâmela, 10 anos)

_Pode ser da Branca de Neve? (Jaison, 9 anos)

_Ô professora, sexta-feira eu vou trazer os livrinhos que a minha mãe me deu.
(Andressa, 9 anos)

Percebi então que as crianças com as quais pesquisei conhecem as chamadas *histórias clássicas* – literatura de contos de fadas por meio da escola e também da família, mas aparentemente numa perspectiva mais de consumismo do que pelos tributos trazidos acima por Calvino.

Apareceram gibis e livros de coleções ilustradas, de baixa qualidade literária, nas quais as *histórias clássicas* são resumidas ao máximo, perdendo seu caráter estético e poético. Livros consumíveis, que não trazem os clássicos originais, mas sim compilações que permitem a produção em série de baixa qualidade. São produções culturais feitas *para* crianças, as chamadas produções *culturais infantis* que servem para atingir uma fatia de mercado que está cada vez mais em alta na sociedade contemporânea.

_A professora lá na escola conta história de livro pequeno. (Daniela, 10 anos)

_Eu gosto de ouvir histórias na escola, a professora contou uma da Páscoa...só de cabeça. (Maiara, 8 anos)

_Quando eu já terminei de copiar, a professora me dá um livrinho prá ler. (Ludmila, 10 anos)

_Se a gente fica quieto, ela [a professora] dá os livrinhos. (Juninho, 8 anos)

O fato de usarem o diminutivo quando se referem ao livro, denota uma desvalorização intrínseca que é trazida por Leite (2006b) quando também pensa na perspectiva da criança como fatia de mercado na sociedade capitalista. Comidas para crianças, roupas para crianças, filmes, músicas, livros pra crianças. Tudo isto sublinha tanto a concepção de infância, como o projeto de cultura e a concepção de educação vigente nesta sociedade. As crianças, nesta pesquisa, mostram nas suas falas como esta perspectiva está impregnada nas suas vidas. Por isso é importante parar de reduzir “o repertório à *cultura infantil* e chamar de “teatrinho”, “filminho”, “musiquinha” ou “dancinha” – crianças não precisam de (nem merecem!) um processo excludente e segregacionista em torno dela” (p.10).

A maioria delas diz gostar de histórias e que na escola, às vezes, a professora conta uma história “de cabeça”; ou quando estão “sem fazer nada” na sala de aula ou terminaram a tarefa, por exemplo, a professora deixa que peguem um livro. Nesta situação, o livro aparece como um prêmio pelo “bom comportamento”, ou para que se comportem enquanto não vem uma nova proposta que substitua a leitura iniciada. Assim como o desenho (Leite 2003), a leitura de histórias pela criança não parece ter um valor em si, mas como atividade calma e silenciosa, como passatempo. Pode-se até mesmo considerá-la como um passatempo importante, pois percebi na fala das crianças que na escola existe a premissa de que a leitura é importante para o futuro, *“Criança que gosta de ler vai ser alguém na vida”* (Ludmila, 10 anos). Esta perspectiva está relacionada com a moralização (Ariés 1981) – a criança precisa estar na escola porque é necessário ficar para ter um futuro melhor, não porque agora ela tem direito. Entretanto, cabe ressaltar que a criança tem direito à educação, tem direito a brincar com outras crianças; a criança tem direito a estar com outros adultos preparados para estar com ela, a estar com outros adultos que não seus familiares para ter uma variedade de olhares, pontos de vista; a criança é um sujeito de direitos, é um cidadão hoje – e não um cidadão a ser preparado no futuro – que tem suas especificidades. Mas não é este o olhar que a escola parece ter para com ela.

A questão da leitura ligada à possibilidade de um futuro melhor parece não ser uma perspectiva exclusiva do discurso escolar. Muitas vezes o livro aparece como um objeto que é dado de presente por madrinhas e tios e são guardados com carinho por representarem explicitamente a possibilidade de um futuro melhor. As crianças, minhas parceiras, mostraram ter cuidado com os livros que ganharam de presente e que trouxeram de casa para eu ver, diferente do cuidado que elas têm com os livros disponíveis na Casa. As educadoras da instituição precisam constantemente pedir que as crianças não rabisquem e nem rasguem os livros e também não levem para casa sem a permissão da orientadora.

_A minha mãe, ela tá lá na Itália, daí ela veio no final do ano e trouxe um livro com historinha da Cinderela. É lá uma que tem orações, e uma da Branca de Neve, só que daí não dá pra entender nada. Ela disse que trouxe pra gente entender a língua italiana. (Andressa, 9 anos)

_Eu já ganhei livro, livro grande não, mas livro de historinha sim... (Douglas, 8 anos)

_Eu também já ganhei livro, da minha madrinha. (Cibele, 8 anos)

_Eu ganhei da Branca de Neve, a Gata Borracheira... (Raquel, 10 anos)

_Eu ganhei da Lagarta Gonzala...é bem legal! (Deivid, 7 anos)

Será que gostar do objeto livro e preservá-lo é uma forma de garantir que a literatura seja significativa para as crianças? Na leitura, por meio dos sentidos, a criança é atraída pela curiosidade: o formato, o manuseio fácil, as texturas, as cores e as possibilidades emotivas que o objeto livro proporciona podem estimular no pequeno leitor a descoberta e o aprimoramento das linguagens, alimentando sua capacidade de comunicação com o mundo. Acredito que este jogo com o universo escondido no livro desperte na criança o desejo de lê-lo, de entrar nas viagens e nas fantasias que a literatura proporciona.

Quanto mais contato com livros as crianças tiverem, e quanto mais histórias elas puderem ler e ouvir, sem obrigações, mais possibilidades terão de se apaixonar pela cultura, pela vida, pela história do mundo, pela arte que a literatura nos traz, pois as crianças constroem sua identidade num processo de socialização a partir do que e com quem ela convive. “As histórias nos acordam dos nossos encantamentos, abrem espaços para outros e se tornam fiéis parceiras em nossos processos de transformação” (Vargas 2006)²³.

Acredito no poder de encantamento da literatura, pois foi ela que me lançou para os caminhos da arte quando ainda criança. Durante os encontros consegui perceber que as crianças fazem distinção entre a literatura na escola e a literatura fora dela. É claro que nem todas as crianças gostam de ler, mas todas dizem gostar de histórias, seja em livro ou não. Entretanto, é forte a percepção de que para a maioria delas, livro-leitura-escola são sinônimos de obrigação. Parece-me, então, que aí se concentra o maior desafio da escola: como quebrar com essa situação e favorecer o gosto pela literatura?

²³ VARGAS, Laerte. **Contar histórias: uma linguagem de afeto**. Artigo disponível no site www.qdivertido.com.br. Acesso em 30 de janeiro de 2007. **Laerte Vargas** é contador de histórias, pesquisador, fundador do Confabulando - Contadores de Histórias, Dinamizador de Oficinas de contadores de histórias.

Uma das estratégias possíveis é, percebendo o gosto das crianças por histórias, ficar atenta as suas falas relacionadas ao tipo de histórias que chamavam mais a atenção delas.

_ *Chapeuzinho Vermelho, Lobisomem.* (Pâmela, 10 anos)

_ *Três Porquinhos, Bicho Papão...* (Maiara, 8 anos)

_ *Eu gosto da Bela Adormecida.* (Andressa, 9 anos)

Será que estas crianças, que vivem numa sociedade moderna, na qual existe uma necessidade desenfreada de informação, de utilidade do conhecimento, na qual tudo está muito à mostra pelos meios de comunicação de massa, sentem interesse pelos contos de fadas? Pelas histórias populares?

Na contramão do talvez esperado, parece que sim, e isto mostra a importância e a necessidade de se trazer este repertório de clássicos, de tradição, para dentro das salas de aula, nos recreios, nas reuniões de pais e mestres. Mas certamente não da forma rápida e superficial com que tem sido trazida... Afinal, a imaginação da criança precisa de estímulos para florescer, como a experiência estética. A mediação adulta, a narrativa (Girardello 2005) e as histórias permitem o exercício constante da imaginação. Além do que, as histórias que ouvimos e lemos na infância ecoam em nossa memória afetiva e servem de alicerce para a construção de nossa identidade, uma vez que, entre outros tantos aspectos, através delas percebemos e compreendemos que a vida não é um mar de rosas e que temos muitas bruxas e dragões para enfrentar na nossa trajetória de crescimento.

Nos *espaços de narrativa* que foram criados nesta pesquisa, muitos assuntos vieram à tona além do foco que busquei, que foi a literatura. Nos diversos encontros que tivemos, ecoaram vozes diferentes a cada vez, reforçando a importância da opção metodológica de se trabalhar com grupos, tendo esta opção relação direta com a concepção de linguagem e com o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência. Além do que, Bakhtin (2004) ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema, para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e explico minhas idéias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) diz que é a linguagem que organiza o pensamento.

Consegui ouvir e perceber nestes espaços criados muito mais do que procurava. As crianças se entregaram à narrativa e falaram de suas vidas, seus sonhos e desejos, seus medos e angústias, suas travessuras e aventuras. E eu, como pesquisadora que imprimi a minha marca e que dei o meu recorte, também me entreguei e me transformei neste processo.

Dos outros assuntos que emergiram, o que mais me chamou a atenção foi de que o repertório de histórias destas crianças está voltado, em grande parte, às novelas de televisão e aos filmes, principalmente os de terror e violência. Todos sabem comentar sobre a programação da televisão. Contam com detalhes as histórias das personagens e se envolvem afetivamente com elas. Muitas discussões apareceram nos encontros por conta de divergências com relação às intrigas das novelas. A maioria das crianças assiste filmes de qualquer gênero. Percebi que não há restrições nas suas casas quanto à faixa etária recomendada, horário que assistem, tipo de vocabulário dos filmes. Sei que o tema televisão é muito discutido por teóricos, com relação a sua influência positiva ou negativa sobre a imaginação infantil, por isto seria uma outra história... uma outra pesquisa.

Propus-me a escrever este texto da mesma forma dialógica em que estruturei minha pesquisa. As vozes das crianças-sujeito, a minha voz de pesquisadora e as vozes dos teóricos foram tomando força e corpo e construindo concepções de infância, de literatura, de imaginação, de escola em confronto

apae tl dis, cTj 6.72397 0Td (e) Tj 6.72397 0Td (a

8 - Bibliografia

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* ***Era uma vez na escola...*** Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALDERSON, Priscilla. As Crianças como Pesquisadoras: o efeito dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. In: ***Educação e Sociedade***. Campinas: CEDES vol.26, n.91, Maio/Ago. 2005 (p. 419-442).

ARIÈS, Philippe. ***História Social da Criança e da Família***. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1981.

BAKHTIN, Mikhail. ***Estética da Criação Verbal***. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. ***Marxismo e filosofia da linguagem***: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Manoel de. ***Memórias Inventadas: a infância***. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. ***Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura***. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. ***Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única***. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

CALVINO, Ítalo. ***Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas***. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

_____. ***Por que ler os clássicos***. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002 (p. 1-17).

EGAN, Kieran. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Portugal: Dom Quixote, 1994.

_____. Por que a imaginação é importante na educação. In **ANAIS do Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. UNESCO, 2005 [mimeo].

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. Caxambu: **ANAIS da ANPEd, 2005**.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FRITZEN, Celdon. Imagens da Criança na Geração de 1870: o problema dos instintos. In **ANAIS do Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**. UNESCO, 2005 [mimeo].

GARCIA, Cláudia Amorim et al (orgs). **Infância, Cinema e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

GERALDI, João Vanderley (org). **Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1999.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa**. 1998. 349p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *A Imaginação no Contexto da Recepção*. **ANIMUS** - Revista Interamericana de Comunicação Midiática. V. II, n.1, jan-jun 2003, pp.9 a 24.

_____. O Florescimento da Imaginação. In. Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais, 1, 5 a 7 de setembro, Criciúma. **Anais...**Criciúma: UNESCO, 2005.

HONORATO, Aurélia et al. ***A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças***. UNESCO, 2006 [mimeo].

JOBIM e SOUZA, Solange. Leitura: entre o mágico e o profano. In: FARACO, Carlos Alberto et al. ***Diálogos com Bakhtin***. Curitiba: UFPR, 2001 (p. 189-206).

_____. ***Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin***. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões Éticas nas Pesquisas com Crianças. In: ***Cadernos de Pesquisa***, n.116, julho/ 2002 (p.41-59).

_____. ***A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce***. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. ***Literatura Infantil Brasileira: história e histórias***. 6.ed. São Paulo: Ática, 2004.

LARROSA, Jorge. ***Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural? Um Desafio da Pesquisa no Campo. In: KRAMER, Sonia & LEITE,

Maria Isabel (orgs.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996 (p.73-96).

_____. **Espaços de narrativa** – onde o eu e o outro marcam encontro. SC: UNESCO, 2006a [mimeo].

_____. Desenho Infantil: Questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 2003 (p.131-150).

_____. **Tudo para a criança deve ser infantil?** SC: UNESCO, 2006b [mimeo]

PEREIRA, Rita Marisa Ribes & JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papyrus, 2003 (p.25-42).

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 37^a ed. revisada. Rio de Janeiro: Record, 2003

RESENDE, Vânia Maria & CÂNDIDO, Antônio. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999 (p. 180-198).

SALES, Herberto (org.). **Os Belos Contos da Eterna Infância: antologia de temas da infância**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade, In: SARMENTO, Manuel Jacinto et al. **Crianças e Miúdos – perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa Editores AS, 2004. p. 9-34.

SOUZA, Roberto Acízelo. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. **Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002 (p.19-47).

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **La Imaginación y el arte en la infancia**. 6.ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.120p.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

SITES VISITADOS

<http://www.qdivertido.com.br>

<http://www.virtualbooks.terra.com.br>

<http://www.guesaerrante.com.br>

ANEXOS



Novel Reader, The (Mulher lendo Romance) Vincent Van Gogh, 1888
<http://www.1st-art-gallery.com/index.asp>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)