

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

IVANIR MACIEL ORTIZ

**“AS AVENTURAS DE PINÓQUIO” E AS (DES)VENTURAS DO PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO DO(A) LEITOR(A)**

FLORIANÓPOLIS, 2008

IVANIR MACIEL ORTIZ

**“AS AVENTURAS DE PINÓQUIO” E AS (DES)VENTURAS DO PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO DO(A) LEITOR(A)**

Dissertação de mestrado entregue como requisito parcial para aprovação no Programa de Pós-Gaduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito e Práticas Sociais, sob orientação da professora Dr. Andréa Vieira Zanella.

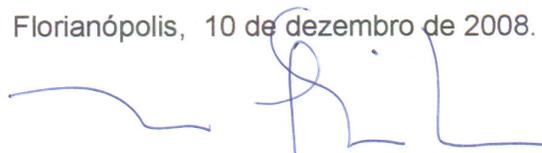
FLORIANÓPOLIS
DEZEMBRO/2008

Ivanir Maciel Ortiz

"As aventuras de Pinóquio" e as (des)venturas do processo de constituição do(a)
leitor(a)

Dissertação aprovada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas da Universidade Federal de Santa
Catarina.

Florianópolis, 10 de dezembro de 2008.



Dr. Narbal Silva
(Coordenador - PPGP/UFSC)



Dra. Andréa Vieira Zanella
(PPGP/UFSC-Orientadora)



Dra. Ana Luíza Bustamante Smolka
(UNICAMP-Examinadora)



Dra. Tania Piacentini
(CED/UFSC-Examinadora)



Dr. Adriano Henrique Nuernberg
(PSI/UFSC-Examinador)

*Dedico especialmente a
João Otávio, Júlia Helena e Drika,
pela compreensão das “ausências”
tão necessárias para a efetivação
deste enunciado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço “À Mestra com carinho”, Andréa, pelo olhar atento a esta pesquisa, pela intervenção segura e criadora, pelas orientações em sua casa na Lagoa da Conceição, lugar paradisíaco, em que me permiti fugidios momentos com a literatura infantil e a princesa Lê.

À tia Amália e sua família pelo apoio e abrigo em seu lar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia especialmente à Sílvia e Kátia.

Aos meus amigos e colegas do mestrado pelo debate de idéias e troca de experiências.

Às crianças e aos pais da escola por disponibilizarem-se a compartilhar a co-autoria contida neste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Blumenau por ter concedido a licença para efetivação deste trabalho.

Às palavras anônimas que se fizeram na interlocução com a pesquisa.

A todos, MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

1 INTERLOCUÇÕES INICIAIS	10
2 CONSTITUIÇÃO DE LEITORES DA PALAVRA/IMAGEM/MUNDO	18
2.1 A LEITURA, OS LIVROS E A CONSTITUIÇÃO DE LEITOR	18
2.2 A LEITURA, OS LEITORES E OS AUTORES DA PALAVRA/IMAGEM/ REALIDADE.....	22
2.3 A LEITURA, A ESCOLARIZAÇÃO E OLHARES ESTÉTICOS	25
2.4 A LEITURA, A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	27
3 UMA LEITURA DO MÉTODO	30
4 A MEMÓRIA E A NARRATIVA DOCENTE	38
5 (RE)LER, (RE)CONTAR E (RE)CRIAR: CONSTITUINDO LEITOR(A)	53
5.1 A ARTE DA CO-AUTORIA.....	53
5.2. PINÓQUIO: A CRIATURA CONSTITUÍDA E CONSTITUIDORA.....	66
5.3. DA CRIAÇÃO DE PINÓQUIO À CRIAÇÃO DE SEVERINÓQUIOS.....	72
5.4. (RE)CONSTITUI(A)ÇÃO DOCENTE.....	104
6 CONSIDERAÇÕES	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE	

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa do livro “As Aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi	42
Figura 2	Charge com a imagem de Palocchio	44
Figura 3	Charge sobre CPI com ilustração de Pinóquio	78
Figura 4	Rosto de Político e adereços de Pinóquio (Brenda)	83
Figura 5	Severinóquio (Bia, 2005)	85
Figura 6	Severinóquio (Jorge, 2005)	86
Figura 7	Severinóquio (Iran, 2005)	87
Figura 8	Severinóquio (July, 2005)	91
Figura 9	Severinóquio (Carlos, 2005)	101
Figura 9a	Severinóquio (Carlos, 2005)	102
Texto 1	1º e-mail coletivo da professora e alunos	81
Texto 2	2º e-mail coletivo da professora e alunos	83
Texto 3	Justificativa (July, 2005)	92
Texto 4	Justificativa (Nei, 2005)	94
Texto 5	Justificativa (Igor, 2005)	95
Texto 6	Justificativa (Davi, 2005)	100
Texto 7	Justificativa (Carlos, 2005)	103
Caderno 1	Atividades Pedagógicas (Brenda, 2005)	120
Caderno 2	Atividades Pedagógicas (Brenda, 2005)	121

RESUMO

A literatura é objetivação artística e, como tal, sujeitos podem, com a mediação de textos literários, estabelecer relações estéticas com o lido e, daí, com o vivido. Conseqüentemente, a leitura na escola possibilita experiências e a produção de novos sentidos à realidade, importantes para ver o mundo com novos olhares necessários à sua recriação. Refletir sobre as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a), tendo como foco a análise de uma experiência vivida por alunos em fase inicial do processo de escolarização e a professora/alfabetizadora, foi o objetivo desta pesquisa. A reflexão foi sobre uma experiência cujo processo de ensinar/aprender a leitura e escrita mediados pela leitura literária “As aventuras de Pinóquio” objetivou processos de criação da professora e seus alunos. A leitura de um capítulo da história por dia revelou que a recepção e escuta dos alunos surpreendia, o que provavelmente foi possibilitado pela riqueza textual da narrativa literária. Durante a leitura do livro, o “Jornal de Santa Catarina”, disponível ao público leitor do Estado, publicou uma charge com o personagem Pinóquio. Foi proposto aos alunos a leitura da imagem esboçada na charge para que estabelecessem possíveis relações com o texto literário. Motivados com a leitura da realidade, entremeada com a leitura do texto os alunos foram mobilizados a objetivar artisticamente suas reflexões: criaram charges e textos que justificavam a própria criação. A experiência com o texto literário e a estampa de Pinóquio sobre fatos políticos ocorreu em 2005. Este material se caracteriza como fonte de informação para análises neste estudo. Foram sujeitos da pesquisa uma professora e seus alunos da 1ª série do ensino básico de uma escola pública municipal brasileira. Os alunos pertenciam a duas turmas: uma no período matutino, composta de 23 alunos, e outra do período vespertino, com 17 alunos. A faixa etária dos alunos era de 6 e 7 anos, com exceção de 2 alunos repetentes com 8 anos. Decorridos três anos, houve o reencontro com esses alunos e a proposta para que revisitassem os documentos referentes à experiência. Foram analisados os dados obtidos a partir de duas técnicas de coleta de informações: a pesquisa documental e a entrevista com grupo focal. Os dados foram analisados a partir dos referenciais de Lev S. Vygotski e Mikhail Bakhtin. Constatou-se que o texto literário possibilitou a leitura do entorno social, pois estava voltado para a vida. A entonação durante a leitura em voz alta da professora, a lembrança de trechos literários destacados pelos alunos na ocasião que freqüentaram a primeira série mereceu extrema relevância, assim como a prática/drama docente na fala de crianças e pesquisadora/professora. Assevero que a leitura da palavra, a leitura da imagem e a leitura da realidade entreteceram professora e alunos, fazendo emergir em seus enunciados a boniteza da arte e da realidade.

Palavras-chave: Literatura infantil; memória e experiência; leitura/arte/mundo; letramento/alfabetização; processos de criação; vozes sociais; prática/drama docente.

ABSTRACT

The literature is an artistic objective and, as such, the person can establish aesthetic relationships with the read text and, then, the lived emotion with the help of literary texts. Consequently, the reading in the school makes experiences possible and the production of new senses to the reality, important sensations to see the world with new necessary glances to its recreation. To contemplate on the (mis)fortune of the process of the reader's constitution, having as focus, the analysis of an experience lived by students in initial phase of the education process and the teacher/alphabetizer, it was the objective of this research. The reflection was about an experience whose the process of teaching/learning the reading and writing through the literary reading "The adventures of Pinocchio" aimed at processes of the teacher and her students' creation. The daily reading of a chapter of the history revealed that the reception and the listening of the students was surprising, what was probably made possible by the textual wealth of the literary narrative. During the reading of the book, the newspaper "Jornal de Santa Catarina", that is available to the readers of the State, published a political cartoon with the character Pinocchio. It was proposed to the students the reading of the image sketched in the political cartoon, so that they established possible relationships with the literary text. Motivated with the reading of the reality, intermixed with the reading of the text, the students were mobilized to aim their reflections artistically: they created political cartoons and texts that justified their own creation. The experience with the literary text and the image of Pinocchio on political facts happened in 2005. This material is characterized as source of information for analyses in this study. The characters of this research were the teacher and their students of the 1st series of the basic teaching of a Brazilian municipal public school. The students belonged to two groups: one in the morning period, composed of 23 students, and another of the evening period, with 17 students. The students' age group was 6 and 7 years old, except for two 8 years old repeater students. Elapsed three years, there was the reunion with those students and the proposal so that they revisited the documents regarding the experience. The data were analyzed obtained starting from two techniques of collection of information: the documental research and the interview with focal group. The data were analyzed starting from the reflections of Lev S. Vygotski and Mikhail Bakhtin. It was verified that the literary text made possible the reading social environment, because it was gone back to the life. The intonation during the aloud reading of the teacher, the memory of outstanding literary passages for the students in the occasion that they frequented the first series deserved exalts relevance, as well as the educational training/drama in the children's voice and in the researcher/teacher's voice. I assert that the reading of the word, the reading of the image and the reading of the reality interwove teacher and students, making to emerge in their statements the beauty of the art and reality.

Key-words: Infantile literature; memory and experience; reading/art/world; letters teaching/alphabetization; creation processes; social voices; educational training/drama.

1 INTERLOCUÇÕES INICIAIS

C'era una volta¹...
 – *Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori.*
 – *No, ragazzi, avete sbagliato.*
C'era una volta un pezzo di legno.
 (COLLODI, 1883)

A problemática desta pesquisa emergiu após o meu primeiro contato com o texto integral da obra literária “As aventuras de Pinóquio”, do autor Carlo Collodi, pseudônimo de Carlo Lorenzini (1826-1890). Esse contato teve como cenário a disciplina “Textos, contextos e leituras”, ministrada pela professora Sueli de Souza Cagnetti no curso de Pós-Graduação em nível de especialização em “Educação: Leitura, Letramento e Literatura” na Fundação Educacional Hansa Hammonia, em Ibirama/SC. A referida professora estava estudando, em seu Pós-Doutorado, as semelhanças e diferenças entre dois bonecos, Pinóquio e Emília, os quais se humanizam ao final de suas histórias. Durante a disciplina houve leitura, discussão e reflexão sobre o livro de Collodi. A partir daquele momento, percebi quantos equívocos eram cometidos em relação ao texto integral de uma obra universalmente (des)conhecida. Foram momentos de êxtase ao contatar com uma história tão rica de detalhes, intertextos, imaginação, vocabulário.

A história foi criada no contexto italiano do século XIX no ano de 1883. Collodi² nasceu em novembro de 1826, foi jornalista e escritor, trabalhou numa livraria, estudou num liceu religioso. Devido à sua relação com o clero, teve uma licença especial da igreja para ler os livros não acessíveis ao público geral. Sua formação foi clássica em música e letras. Fundou e dirigiu o jornal “Il Lampione” (1848-1849) cujo conteúdo era político e cultural: trazia romance, notícia, sátira, poesia e fisiologia. Em 1881, criou o primeiro jornal italiano

¹ Era uma vez... – Um rei! – dirão logo meus pequenos leitores. – Não, crianças, erraram. Era uma vez um pedaço de madeira. [...] Tradução: Marina Colasanti (2002).

² www.pinocchio.it

para crianças, "Giornale Per i Bambini", onde publicou o primeiro de uma série de capítulos da história de Pinóquio, o qual se transformou em livro, dois anos mais tarde.

Há traduções desse livro para 87 idiomas, em 65 países e reconhecidos pela "Fondazione Nazionale Carlo Collodi", instituição cultural privada de âmbito público, de interesse nacional italiano e fundada em 1962, em Pescia (Itália). A tradução brasileira de Marina Colasanti, editada em 2002 pela Companhia das Letrinhas, contém 36 capítulos, 191 páginas e, dessas, apenas 11 são ilustradas. Há um recurso lingüístico no início de cada capítulo do livro anunciando sucintamente o que irá acontecer no decorrer deste. A história conta sobre um pedaço de lenha, cujo fim seria a lareira para aquecer a casa de mestre Cereja. Porém, esse, ao ficar com medo do pedaço de lenha que ria e debochava dele, presenteou-o a seu amigo Gepeto, o qual planejava criar uma marionete que soubesse dançar, esgrimir, dar saltos mortais etc. Após ganhar vida nas mãos de Gepeto, a marionete ganhou o mundo, recusando-se a ir para a escola. Viveu grandes aventuras até reconhecer que os apelos de seu pai, do grilo-falante e da fada necessitavam ser ouvidos por ele, para realizar seu sonho de virar um menino.

Segundo Coelho (1991), esta história é um conto maravilhoso³, sua apropriação pelo imaginário popular permitiu que fosse recontada, reescrita e recriada de diversas maneiras, podendo-se dizer que virou o mito do nariz que cresce. Como todo mito, não iremos muito longe para constatar o que todos conhecem sobre o texto literário de Pinóquio, ou seja, se uma pessoa mentir, seu nariz irá crescer. No decorrer do texto original, esse caráter de mito não está presente, pois o nariz de Pinóquio cresce apenas duas vezes (nos capítulos 17 e 29), suas mentiras foram banais, sendo que, na segunda vez, após o boneco perceber o nariz crescendo durante a mentira, tratou logo de desmentir o ocorrido.

³ Conto maravilhoso se desenvolve no cotidiano mágico, tendo como eixo gerador uma problemática social.

Mas, por que os fios que se desenrolam da tessitura literária de Collodi me inquietam? Como professora de séries iniciais do ensino fundamental, em escola pública, sempre procurei trazer textos literários para a sala de aula, pois a literatura infantil é objetivação de processos criadores que representa e recria o mundo, o homem e a vida através da palavra. Compartilho, assim, da paixão pela literatura infantil de qualidade com estudiosos do tema como Ezequiel Theodoro da Silva (1998), Marisa Lajolo (1994), Regina Zilbermann (2005), Eliana Yunes (2002), dentre outros. Sobre o prazer de ler, Ana Maria Machado (2001, p. 123) destaca que “existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar idéias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres”.

Diante da riqueza literária do texto de Collodi, questões foram se apresentando e me mobilizaram em meu fazer docente: Quais as possibilidades de trabalhar com alunos em fase de alfabetização com essa literatura? A recepção dos alunos seria negativa devido ao volume de texto verbal e número de páginas sem ilustrações? Seriam estabelecidas relações com as versões conhecidas anteriormente pelos alunos?

Resolvi apostar na potencialidade do texto de Collodi – provocada por um aluno meu – e o levei para a sala de aula. Percebi, após a apresentação do texto literário aos alunos, que este foi capaz de não desviá-los do entorno social real, ou seja, estava voltado para a vida, para a produção de novos sentidos, pois o boneco tinha necessidades compartilhadas por toda criança dessa faixa etária: ir à escola, ser curiosa e ávida por descobrir o mundo. A escuta dos pequenos leitores da história do Pinóquio **não** me surpreendeu, dada à comprovada qualidade da obra literária em sua totalidade, pois fez com que os leitores percebessem aquilo que Vygotski (2001, p. 358) destaca muito bem: “A criança é capaz de fazer uma interpretação real e verdadeira dos fenômenos, embora, evidentemente, de imediato não possa explicar tudo até o fim”.

A recepção dos leitores/espectadores, meus alunos, levam-me a crer, que ao se relacionarem com o texto de Pinóquio, estabelecem relações estéticas e por seu intermédio engendram processos de (re)constituição e (re)criação leitora. Relações estéticas “destacam-se na medida em que possibilitam ao sujeito descolar-se da realidade vivida e imergir em outra, mediada por novos sentidos que contribuem para o redimensionamento e re-significação do próprio viver/existir” (ZANELLA, 2006, p. 144).

Como Bakhtin (2003), defendo que toda leitura é um processo de criação de novos sentidos e, à medida que se recria para o outro, pode ser recriada novamente. Toda leitura é co-autoria, é recriação. A palavra do leitor se funde na palavra do outro/autor se fazendo uma contra-palavra.

Os leitores/espectadores – meus alunos – estabeleceram relações estéticas com o personagem Pinóquio, sendo que esse se apresentou para eles como um objeto estético potencial. De acordo com Vázquez (1999, p. 130) “se o objeto estético só existe efetivamente na relação concreta, vivida, singular, que chamamos situação estética, não é um ser em si e por si, mas um ser cujo destino se cumpre ao ser percebido em sua relação com um sujeito individual”.

Da leitura do texto de Collodi, várias atividades foram desenvolvidas na sala de alfabetização da qual eu era a professora regente e resultaram na criação em forma de charges e produção escrita que se apresentam como material rico para análises. Portanto, há indicações que apontam para o estabelecimento de processos de criação no desenvolvimento deste trabalho tanto da professora quanto dos alunos. Analisar esse processo de criação dos alunos e da professora em que (re)criaram a si mesmos no ambiente escolar – objetivo desta pesquisa – indicará a amplitude e o compromisso que significa trabalhar com a formação humana. Para mim, direta ou indiretamente, a ligação das pessoas mobilizadas pela defesa da formação de leitores competentes faz com que se reflita sobre a defesa pela leitura como

possibilidade de letramento literário, em que o professor, sendo o mediador, crie situações em que a experiência dos sujeitos na relação com os textos dialoguem.

Sabe-se que na escola, muitas vezes, a educação estética é deixada para segundo plano, pois os conhecimentos escolares, dentre eles, a escrita, são o meio e o recurso explorado por muitos professores para a assimilação de conteúdos hierarquicamente estipulados como elementares para a carreira acadêmica dos alunos. Entendo que se faz urgente o tema educação estética, explanado amplamente por Vygotski (2001) no livro “Psicologia Pedagógica”, apresentando-se como um riquíssimo material de apoio aos pesquisadores e professores interessados em desconstruir aquilo que a tendência tradicional do ensino tratou de difundir em larga escala no campo da educação. No caso desta pesquisa, a constituição de leitor dos alunos e professora mediante os processos de criação, memória, discurso, experiência, relações estéticas e o trabalho com a literatura infantil serão as temáticas trabalhadas. Convém dizer que a imaginação se faz necessária nas relações estéticas, à medida que a mesma é compreendida enquanto apropriação de saberes, norteados pelo horizonte histórico-cultural, produzindo uma desconstrução desses saberes, sempre mediados pela afetividade. Da mesma forma que a imaginação é potencializadora para os processos de criação, a educação estética necessita tornar-se pressuposto norteador na constituição de leitores. Segundo Zanella et al (2000, p. 543), “o caráter social de toda e qualquer criação humana afirma-se pelo interjogo existente entre produto da atividade criadora e as novas significações que esse engendrará, tanto para o autor/criador, como para os sujeitos que tomarão contato com a produção”.

Para que haja transformação ou atribuição de sentidos na prática pedagógica comprometida com a formação de leitores faz-se necessário atentar também para o olhar, o ouvir e o sentir, pois coisas que parecem com um trabalho psíquico tão simples e que, aparentemente não necessitam de nenhuma aprendizagem especial, apontam que é aí que está

o objetivo principal e o fim da educação geral. Portanto, com insistência afirmo, juntamente com Vygotski (2001, p. 352), que um:

[...] sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal limitada, estabelecer entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Aqui reside a chave mais importante da educação estética: *introduzir a educação estética na própria vida*. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações.

A formação de leitores poderia rever o trabalho pedagógico com a Literatura Infantil e Juvenil. A introdução de métodos, técnicas e manuais de ensino (livro didático) fizeram com que muitos professores caíssem na crença de que esses recursos imediatistas fossem milagrosos ou auto-suficientes, e com isso ler um texto ficava subentendido que era estudar o seu vocabulário ou responder a questionários de interpretação. A literatura é objetivação artística e como tal, há possibilidade dos sujeitos, com a mediação de textos literários, estabelecerem relações estéticas com o lido e, daí, com o vivido. Conseqüentemente, a leitura na escola possibilitará a apropriação de experiências e a produção de novos sentidos à realidade, importantes para ver o mundo com novos olhares necessários a sua recriação.

Partindo desses pressupostos, defini como pergunta de pesquisa: de que modo, na experiência com o texto de Pinóquio, os processos de criação da professora e dos alunos se entreteceram? As respostas a tal pergunta fundamentam-se nos aportes teóricos de Vygotski e Bakhtin a serem apresentados nesta dissertação.

Referentes ao estudo sobre obras de arte Vygotski investiga como a obra produzida conduz a determinadas relações estéticas, podendo revelar-se aí a importância de considerar nas pesquisas acadêmicas o potencial criador dos sujeitos inseridos em contextos educacionais. Com o estudo de Vygotski (1999, p. 315) entendo que: “a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. Para Bakhtin (2003), o

acontecimento estético pressupõe duas consciências que não coincidem. Portanto, o fundamento da consciência humana é, tanto para Bakhtin quanto para Vygotski, relacional. Diante deste pressuposto, considero que, ao se deparar com o livro de literatura infantil potencialmente estético, aluno e professor podem estabelecer relações estéticas e, a partir dessas, recriarem-se a si mesmos.

Numa primeira pesquisa em base de dados de artigos científicos da CAPES – Banco de Teses⁴, em maio de 2007, procurando por resumos científicos cujos descritores foram: literatura infantil; estética, encontrei 46 dissertações, dentre as quais, destaquei apenas três delas: “A arte do educador infantil e sua prática pedagógica” (COSTA, 1998) é um texto que analisa como se dá a relação do educador infantil com a arte em seu dia-a-dia, e como se dá essa relação com os alunos na prática da sala de aula, apresentando sugestões para uma prática docente em arte que vise à formação integral do educando. “Do texto ao leitor, do leitor ao texto, um estudo sobre Angélica e o Abraço de Lygia Bojunga Nunes” (ANDO, 2006), centra-se na recepção histórico-literária das obras; eleva o leitor como agente responsável dando vida ao objeto estético, através das sucessivas atualizações, bem como os efeitos potenciais que a obra literária provoca, ampliando o horizonte de experiência e motivação, deflagrando intensa interação entre texto e leitor. “Até passarinho passa; uma leitura rumo à educação estética” (GOMES, 2004), relaciona a experiência estética com a produção do conhecimento, far-se-á a interação da experiência estética com o modo de encarar eticamente o mundo que cerca o leitor infantil.

Ao utilizar os descritores literatura; Bakhtin – em nova busca no Banco de Teses – CAPES, ainda em maio de 2007, encontrei 203 teses e dissertações, porém a dissertação de mestrado da pesquisadora Deise da Silva Gutierrez (2001), “Sobre literatura infantil: um diálogo com o trabalho de Sylvia Orthof” apresentou mais interlocução e busca de respostas a

⁴ Essa busca de dados foi realizada através do Portal de Periódicos da CAPES no endereço da web: www.periódicos.capes.gov.br.

preocupações com o ensino e com a leitura na escola, procurando refletir sobre as questões da literatura infantil e a leitura do texto literário. A participação da escola e do professor é fundamental e importante na constituição de leitores. Com base no pensamento de Mikhail Bakhtin de que o texto se constitui por um princípio dialógico, a relação eu/outro é constitutiva de sentidos, sobre a relação entre os interlocutores (autor/leitor), há consideração de que todo texto espera uma resposta de quem o lê. Selecionei estas quatro dissertações⁵ porque, em se tratando de pesquisas que enfocam as temáticas imbricadas no meu objeto de pesquisa, mesmo que contemplem os temas isoladamente, acredito que irão ressaltar a importância de minha investigação, a qual estudará estas quatro temáticas em relação.

⁵ Dissertações: a 1ª discute a relação do educador com a arte; a 2ª trata da relação do leitor com a obra literária; a 3ª relaciona a experiência estética e o conhecimento; a 4ª se preocupa com a leitura literária e o ensino.

2 CONSTITUIÇÃO DE LEITORES DA PALAVRA/IMAGEM/MUNDO

2.1 A LEITURA, OS LIVROS E A CONSTITUIÇÃO DE LEITOR

Para mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntima a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia. E de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeí um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(NUNES, 1988)⁶

Uma epígrafe dessas como primeiras palavras neste capítulo há que fazer valer o fôlego para apresentar os pressupostos teórico-epistemológicos deste estudo. Ela me seduz, arremessa-me para a história pessoal de leitora e de possíveis leitores que constituiu/constituirei, sejam eles crianças, jovens ou adultos. A autora e criadora de obras literárias infantis e juvenis Lygia Bojunga Nunes utilizou-se da linguagem narrativa em seu depoimento, o qual me leva a refletir, dentre muitas coisas, sobre o lugar que a leitura de livros ocupa na constituição do(a) leitor(a).

Leitura é tema de extrema relevância para adentrar nas diversas fronteiras do conhecimento, significa ter clara a contribuição da pesquisa para os campos da Psicologia e

⁶ Lygia Bojunga Nunes (1988), possui livros premiados no Brasil e exterior, suas obras são traduzidas para 18 idiomas. Foi a primeira autora fora do eixo Europa-EUA a receber o Prêmio Hans Christian Andersen – considerado o Nobel dos escritores para a infância e juventude de todo o mundo, com o livro “A Casa da Madrinha”.

Educação. Existem inúmeros temas a serem investigados, dentre eles, o processo de criação mediante a experiência com a leitura literária na constituição de professora e alunos, foco desta análise. Assim, diferentes autores envolvidos neste diálogo acrescentam saberes e possibilitam refletir sobre eventuais transformações nesta temática.

O norteamento teórico que escolho para essa tessitura é o enfoque Histórico-Cultural em Psicologia, trazendo seu principal mentor, Vygotski e alguns de seus interlocutores. Entende-se nessa perspectiva que os processos de constituição de professora e alunos via atividade criadora se dão essencialmente em contextos históricos e sociais datados.

Vygotski (1990) destaca que toda realização criadora é humana. Ele traz que mediante a percepção da realidade e o seu devido registro na memória é possível a objetivação em forma de produtos concretos, ou seja, a criação, cujo fio condutor é a atividade imaginativa. Sendo assim, memória e imaginação se entrelaçam no processo criador. Falar em memória carece dizer que ela consiste em organizar as experiências para que, diante de uma necessidade, ou de algum sinal, possam vir a ser evocadas e externalizadas. Ao se reportar para a escrita e para as leituras, observa-se que a transformação da memória se dá pela apropriação de sistemas elaborados na história humana, bem como sua participação em práticas sociais. Dessa maneira, entende-se que a atividade criadora volta à realidade transformada/transformando-a.

A objetivação da atividade criadora revela que essa não é uma criação individual do sujeito, pois há sempre uma colaboração anônima⁷, isso porque a atividade criadora é mediada semioticamente pelo signo que é o resultado da (re)produção coletiva. É a atividade criadora do homem que faz dele um sujeito projetado na memória de futuro, um sujeito que contribui

⁷ Colaboração anônima, para Vygotski, é considerada em uma perspectiva dialética, em que a cultura resulta da atividade humana conjunta; “por sua vez, as características singulares de cada indivíduo em particular também resultam da atividade social, posto que por seu intermédio o homem se objetiva e concomitantemente se subjetiva, ou seja, se constitui como sujeito” (ZANELLA, 2001, p. 74).

com o produto de sua criação e que modifica o seu presente. Portanto, é um sujeito num interminável devir (VYGOTSKI, 1990).

Para Bakhtin (2003), a atividade criadora também é de natureza social e mediada semioticamente. Participam de sua realização todos os processos psicológicos superiores⁸, cuja noção de linguagem e consciência se constrói pelo princípio dialógico. Entendendo a especificidade da atividade humana como duplamente constituinte/constituidora do sujeito, pode-se tematizar como alteridade, como a dimensão de um outro ou das relações com outros. De acordo com Zanella (2005, p. 103) na perspectiva de Vygotski:

[...] não há um “eu” originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há a priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares.

A atividade criadora em seu produto final é analisada por Bakhtin no livro “Estética da criação verbal” como uma relação estética específica entre autor/ personagem/leitor que se objetiva na obra de arte, desencadeando um acontecimento estético, pois “o modo como eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante” (BAKHTIN, 2003, p. 35).

Para esse autor, ao considerar a constituição dos sujeitos nas relações com os outros, há que se admitir, também, a impossibilidade de pensar o sujeito antes ou separado da sua relação com o outro e com o signo.

Tanto Bakhtin (2003) quanto Vygotski (1999) convergem nesse aspecto. O primeiro, ao discutir a relação autor/personagem/leitor em seus estudos. O segundo, ao apresentar a sua crítica de leitor na obra de Shakespeare, “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca”,

⁸ Processo psicológico superior, para Vygotski, é utilizado para designar as funções caracteristicamente humanas, como a memória mnemônica “o pensamento deliberado, a atenção voluntária, a linguagem” (ZANELLA, 2001, p. 78).

valorizando os sentidos produzidos pelo leitor em seu contato com a leitura da peça. Portanto, para os dois autores, a leitura é a realização da obra através do leitor.

Para a tessitura desta interlocução sobre os processos de criação, resgato outros autores, dentre os quais o grande educador Paulo Freire⁹. Para este autor, é a partir das relações do sujeito histórico com a realidade, na qual está com ela e está nela, em atos de (re)criação e decisão dinamizando sua realidade, humanizando-a, que se produz cultura, pois “na medida que (re)cria e decide, vão se conformando as épocas históricas” (FREIRE, 1974, p. 43).

Paulo Freire, impregnado das condições históricas do contexto brasileiro da década de 60, das reflexões e práticas sobre o movimento popular, brinda-nos com idéias pedagógicas, revelando suas constantes interlocuções unidas à prática docente. Acredito que o foco de visão direcionado para os processos de criação na prática educativa poderá fazer o professor se engajar num ensino que leve seus alunos ao exercício pleno de participação e criticidade na realidade em que estão inseridos. Sendo uma reflexão que sugere o diálogo constante em todas as esferas cotidianas, portanto, sociais, prima pelo entendimento do sujeito em mútua relação como produto e produtor de cultura.

Diante do exposto, a entrada da Literatura Infantil e Juvenil nesta trama teórica e epistemológica é pertinente. A literatura como linguagem escrita; como imagem sígnica ou a imaginar. A literatura como passaporte do imaginário. A literatura como expressão artística da realidade – sem ser seu espelho. A literatura como manifestação de opinião, conhecimento, porvir e emoção. A literatura entendida como uma objetivação artística cultural de seu autor/criador que possibilita um diálogo com o leitor/espectador e, dessa relação, novas produções de sentidos, apresentando-se como importante ferramenta para práticas educativas.

⁹ Paulo Freire (1974), em seu exílio no Chile devido a sua defesa pela educação e conscientização das camadas mais populares quanto ao regime militar e ditador do Brasil (década de 64), conseguiu sistematizar suas idéias e apresentá-las no livro “Educação como Prática da Liberdade”. Para este educador a educação é uma prática política, pois não há uma educação neutra. É uma prática que implica sujeitos que são o educador e os educandos, métodos e técnicas que tratam de um objetivo.

Conforme Soares (2006, p. 47), a utilização da literatura infantil em contextos escolares é aquela que conduz de forma eficaz às práticas de leitura literária ocorridas, às atitudes e a valores próprios do ideal de constituição de leitores. Para Marisa Lajolo (1986, p. 62), as atividades escolares com a literatura precisam ter sentido, para que o texto literário resguarde seu significado maior. Enfim, a literatura, que tem como linguagem a palavra/imagem/realidade, distingue ou define aquilo que é especificamente humano.

2.2 A LEITURA, OS LEITORES E OS AUTORES DA PALAVRA/IMAGEM/REALIDADE

Em “Do mundo da leitura para a leitura da vida”, Lajolo (1994), destaca que as práticas culturais ampliam a visão de mundo e de vida. Práticas culturais são constituintes dos sujeitos e ampliam suas experiências, permitindo-lhes significar desde os fatos cotidianos mais elementares até os mais complexos, por isso a importância da leitura, pois ao ler evocamos essas experiências (re)criando sentidos. Entrelaçados na vida real, mundo da leitura e leitura de mundo invocam a temporária suspensão do real, patrocinados pelo livro cuja forma ilumina e fecunda o retorno ao real, pois em cada parte do livro há predomínio de um deles.

Ao ter-se claro que a leitura permite atribuições de sentidos diversos, a sua entrada na sala de aula deverá ser capaz de constituir alunos(as) leitores(as) da palavra/imagem/realidade ou, caso contrário, ter-se-á somente alunos ledores, decodificadores da palavra escrita para reproduzi-la fidedignamente.

Para constituir leitores(as) nas turmas de alfabetização, os alunos dessas classes necessitam ser considerados alfabetizando em processo de aprendizagem e apropriação da realidade para, conseqüentemente, transformá-la. Nesse entendimento, alfabetização/

letramento e conscientização não podem ser dicotomizados, ou seja, o aprendizado da leitura e escrita como ferramenta humana e cultural perpassa a experiência vivida sempre relacionada à leitura da realidade. Como fundante desta proposta de alfabetização/letramento inserida na História, teremos alfabetizandos não mais como espectadores e sim leitores/autores dessa História.

Nesse trabalho, utilizarei os termos alfabetizar e letrar¹⁰, concomitantemente. Apesar de parecerem similares, existem diferenças e relações entre eles e faz-se importante ter clara uma concepção desses fenômenos. De acordo com Soares (2001, p. 31), alfabetização “é a ação de alfabetizar”, ou seja, alfabetizar é ensinar o sujeito a ler e escrever. É no processo de alfabetização que a criança interage com diferentes conhecimentos e manifestações lingüísticas, portanto a sua convivência com a linguagem escrita supõe um conteúdo de ensino pautado em atividades reais e significativas (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2005). Letramento, por sua vez, é resultado da ação de ensinar e aprender inserido no contexto das práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas culturais. Convém explicitar que se apropriar da escrita é diferente de aprender a ler e escrever, porque apropriar-se¹¹ da escrita é torná-la própria, assumi-la como sua propriedade. O sujeito considerado letrado vive em estado de letramento, e não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa e pratica a leitura e a escrita socialmente, bem como responde adequadamente às demandas sociais (SOARES, 2001).

A prática da escrita na proposta de alfabetizar e letrar é compreendida enquanto produção de textos como unidade de sentidos; com isso um texto não se define por sua

¹⁰ Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis. Alfabetizar letrando, ensinando a ler e escrever inseridos no contexto das práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita de modo que o sujeito se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (Soares, 2001).

¹¹ Apropriar-se da escrita é, de acordo com ZANELLA (1999, p. 154), a significação da realidade que é apropriada – e não a realidade em si -, significação esta constituída nas relações sociais. A significação refere-se a “o que as coisas querem dizer”, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois, social e historicamente produzida.

quantidade de linhas. Um nome que assina um desenho, uma lista de compras, um conto, um bilhete, uma receita, uma imagem são todos textos. A exemplo dos PCNs (1997), cito a palavra “pare” colocada em um cruzamento de uma rodovia: apesar de ser uma só palavra, possui a característica de um texto com um sentido coletivamente partilhado. O mesmo “pare”, colocado numa lista de palavras com “P” solicitada pelo professor, não é texto nem parte dele, pois não há situação comunicativa utilizada no contexto social. A palavra “pare” descrita na primeira situação é considerada em sua dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, ou seja, foi proferida em condições que a tornam um enunciado. De acordo com Brait e Melo (2007, p. 67), o enunciado configura o “verbal e o não verbal, que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior, histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante”.

Atender às demandas de alfabetizar e letrar remete à compreensão e uso de diferentes textos – listas; receitas; contas de luz, água; livros; manuais de instruções; mapas; jornais, etc. – na instituição escolar, dentre os quais destaco o livro de Literatura Infantil e Juvenil. Ao centrar o foco nos processos de leitura de literatura, o leitor decodifica tanto as palavras quanto as demais linguagens que estão ali presentes e emergem, formando outras a ela relacionadas, como filmes, pinturas, outdoors, imagens virtuais, charges. Há também que acrescentar a figura do autor, este primeiramente um leitor (WALTY, 2001).

A obra literária em seu processo de criação e acabamento pelas mãos do autor supõe inúmeras leituras por parte deste. De acordo com Bakhtin (2003), o autor, no exercício do excedente de visão, contém em germe a forma acabada do outro/personagem, cuja leitura/contemplação requer que um outro o complete sem lhe tirar a originalidade. Deve o leitor identificar-se com o outro/personagem e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como este – outro/personagem – o vê; deve colocar-se em seu lugar, e depois, de volta ao

seu lugar, completar seu horizonte com tudo o que descobriu do lugar que ocupou, fora dele; deve emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de sua visão, de seu saber, de seu desejo e de seu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Ser um leitor competente, termo designado dentro das diretrizes curriculares nacionais de Língua Portuguesa, é ser: “alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (PCNs, 1997, p. 54).

Alfabetizar e letrar remetem à apropriação da leitura e escrita como produto histórico e cultural da sociedade, ou seja, enquanto produção humana. Portanto, constituir-se leitor(a) e escritor(a) de textos, de enunciados como unidade de sentidos é consequência da interação autor/criador/leitor. Essa interação sugere criação de novos sentidos, pois toda leitura remete a uma co-autoria, a uma recriação, a uma contra-palavra. Contra-palavra, porque não será mais dita com a mesma entonação e o sentido impresso pelo autor, cada leitor fará sua significação a partir de experiências adquiridas no contexto em que vivencia as práticas sociais do grupo com que se relaciona, embora, se pareça muito com a versão autoral é possível considerar que será sempre um reconto, uma adaptação a partir do leitor(a).

2.3 A LEITURA, A ESCOLARIZAÇÃO E OLHARES ESTÉTICOS

Acrescento a esta reflexão o entendimento de que a leitura da imagem é percebida também na grafia da palavra, ou seja, a forma da palavra e a maneira como a letra, a palavra, a frase, o parágrafo e a sua distribuição se dá no espaço de uma página. A representação da

escrita no suporte de texto – livro, folder, charge, anúncio etc. – possui a dimensão imagética (forma) da palavra.

A leitura lança o leitor num processo mútuo entre a escrita e a imagem, proporcionando as seguintes interações como: a distribuição espacial da escrita pela página do suporte textual e, “a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido, como pode ser base de outras criações” (WALTY, 2001, p. 7),

No entanto, o ensino na escola desconsidera a importância da leitura das imagens, pois dá ênfase principalmente para a palavra tornando a imagem mais sombria do que promissora, dessa forma, ao invés de mapas para nos orientar no mundo, empobrecem e não desenvolvem a visão. Sabe-se que não se pode desconsiderar as imagens, esvaziando-as do sentido de narrativa visual agregadas aos textos, pois, além de ampliar o repertório literário e, de acordo com Souza “merecem permanecer como experiências de memória” (2006, p. 209).

Para evitar que isso aconteça, fazem-se necessárias estratégias para interpretar a imagem enquanto signo, enquanto forma de linguagem. A imagem não é reprodução da realidade, mas um novo jeito de mostrar essa realidade (DA ROS, 2006, p. 106).

Portanto, o processo de ensinar e aprender a leitura de imagens mostra-se como um dispositivo fecundo de potencialidades e (re)criação de mundo.

Zanella (2006a) entra nesse diálogo acrescentando reflexões sobre a constituição de olhares estéticos, capazes de romperem com as estereotípias que cegam a diversidade da realidade e da vida, compreendendo o olhar como social e historicamente construído nas/pelas relações sociais, destacando uma outra dimensão fundamental da existência humana, a dimensão estética.

O olhar estético não está vinculado apenas à visão, mas nas relações concretas dos sujeitos com a realidade. Relações que são estéticas “na medida em que consistem em

experiências pautadas por uma sensibilidade que descola a ambos, sujeito e realidade admirada, do imediato, da existência física e objetiva” (ZANELLA, 2006b, p. 145).

Convém insistir na reflexão sobre as atividades escolarizadas da leitura da palavra/imagem e o compromisso no desenvolvimento pleno dos alunos quanto ao olhar estético, o qual tem servido, dentre outras coisas, à limitação de olhares, pois na instituição escola:

[...] seus espaços, a estética das paredes, luzes e cores, os movimentos permitidos e proibidos, os rituais que pouco se renovam, as (poucas) falas consentidas, os saberes que podem ali transitar e os que são desautorizados, os corpos acolhidos e os condenados à reprovação, o que se fala e o que se silencia, vários são os aspectos que constituem (im)possibilidades (in)sensíveis dos alunos(as), professores(as) e todas as pessoas que (re)produzem cotidianamente as escolas e aí se (re)produzem (Zanella, 2006, p. 145-146).

A escolarização das turmas de alfabetização e os processos de ensinar e aprender para além daqueles que se preocupam apenas com a codificação e decodificação da palavra escrita necessitam acrescentar ao currículo atividades que desenvolvam e agucem a sensibilização de olhares de modo que venham a se constituir como estéticos.

2.4 A LEITURA, A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Ao refletirmos sobre a constituição de alunos(as) leitores(as), há que se abrir uma breve ponderação aqui neste texto sobre a constituição de professores leitores, pois defendemos que, sendo eles leitores competentes, compartilharão com seus alunos o gosto e o prazer pela leitura. No diálogo com os autores vários, ser leitor e formar leitores vem sendo tema de estudos e debates de diversos pesquisadores, como Silva (1998), Kramer (1996), Machado (2001) Zilberman (1986), Lajolo (1994), Freire (1992). A constituição de professores leitores também da palavra/imagem, enquanto leitura e apropriação da realidade, apontam para possibilidades de mudança em que acredito passar desde a formação inicial dos professores, até as normativas básicas para a contratação dos mesmos. Ana Maria Machado

(2001, p. 122) expõe uma comparação estarrecedora sobre a desconsideração, por parte de dirigentes de autarquias educacionais, para com a leitura enquanto instrumento de apropriação da cultura e conhecimento de mundo. Porém, a autora é contundente, fazendo valer o argumento de que “quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação. Porém é isso que estamos fazendo”, ou seja, não se contrata um instrutor de natação que não sabe nadar, porém temos professores que não lêem.

Sabe-se que não há como generalizar afirmando que os professores não lêem, até porque isso demandaria pesquisas específicas. No entanto, há grandes equívocos quanto à constituição do docente como leitor: um fator determinante é o descaso com a literatura – sempre deixada para segundo plano nos programas institucionais de formação – pela crença de que não é necessária uma formação específica para desenvolver o trabalho. Inserir os saberes para além dos muros da escola, aproximando-os da pulsação viva de estar no mundo, é entender que a atividade criadora se faz presente em outras esferas da vida dos sujeitos.

Constatado isso, aposta-se na defesa de que é possível romper com os saberes descolados da leitura/realidade ao entender que a formação continuada é um importante eixo para repensar a prática docente. Constituir professores leitores nos remete à formação dos professores como uma questão que necessita de ações para estabelecer a possibilidade de criar, ou seja, a “percepção estética do mundo daquele que assim percebe os próprios sujeitos que forma e com os quais coletivamente (trans)forma” (ZANELLA et al, 2002, p. 6).

Serão possíveis assim, intervenções práticas e teóricas cuja ação/reflexão/ação constitua professores como autores/criadores de seu próprio fazer pedagógico, ou seja, um constante processo de tornar próprio o saber que apreende.

A interlocução dos professores diante de um formador nos encontros onde se dá a formação é central. Uma interlocução que contemple teoria, prática e atividade criadora. Uma

interlocução que integre, que aguce todos os sentidos como outras formas de olhar e ouvir a realidade. Diante desta defesa, à medida que se (trans)forma o professor, esse começa a questionar sua prática e, conseqüentemente, apreende a profusão de vozes, figuras e slogans que povoam o cotidiano escolar e social, sob o foco da reflexão crítica. Olhar a realidade sob esta perspectiva faz vibrar, faz inquietar e gerar um diálogo com sujeitos reais encontrados em diversas situações. Inseridos em um mundo em que os sentidos (co)produzidos de imagens e palavras imbricados se confundem tanto quanto a visão e audição diante de avanços tecnológicos há que se proporcionar aos professores experiências docentes cuja vivência estética, norteadas pela interlocução constante, propiciem o destaque das significações produzidas ali. Com isso, é possível vislumbrar que o professor, ao experienciar¹² a sua própria vivência estética, possa compreender a relação que seu aluno poderá vir a estabelecer. Professor e alunos entremeados de imagens e miragens reconhecerão seus papéis de autores, artistas criando novos caminhos para si e para os outros com quem se relacionam (ZANELLA et al, 2002).

Como já dizia Paulo Freire (1992, p. 20), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A leitura de mundo oxigena cada poro do nosso corpo, seja como experiência boa ou não, porque a vida é movimento dinâmico que traz a história de um passado breve ou longínquo, contribuindo com as (re)ações e sentimentos no presente e projetando para o futuro, num ir e vir infindo. Por essa razão, arrisco-me a afirmar que a leitura da palavra, a leitura da imagem e a leitura da realidade entrecruzam tanto a professora quanto os alunos, fazendo-se emergir daí a boniteza do ensinar e aprender.

¹² Experienciar, para Smolka (2006, p. 106), é o professor ser sujeito da experiência território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimento vivo e irrepetível. Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo, ou seja, é falar de vida impregnada de sentidos.

3 UMA LEITURA DO MÉTODO

O método como caminho percorrido nesta dissertação veio imerso numa escolha teórica que apontou os pressupostos norteadores de possíveis respostas. Procurei escolher a perspectiva teórico-metodológica que explicitou o meu lugar social, a opção por este objeto de estudo e não um outro, bem como o tratamento dado ao problema. Partindo dessa postura revele meu cabedal teórico cuja prática expõe ações que consideram todos os sujeitos envolvidos nesse processo como histórico-culturais. De acordo com Vygotski (1995), a busca de um método deve se converter em uma das tarefas de maior importância na investigação, sendo, neste caso, premissa e produto, ferramenta e resultado de um estudo. Enquanto pesquisadora e/ou professora regente do grupo pesquisado, faz-se importante dizer que se deflagraram enunciados muito intensos, tensos, cuja extensão emotiva e comprometida com o estudo necessitou de distanciamento, estranhamento e retomada ciente de que um pesquisador também é sujeito pulsante, principalmente na perspectiva da pesquisa aqui apresentada. De acordo com Brait (2006, p. 29):

As contribuições bakhtinianas para uma teoria/análise dialógica do discurso, sem configurar uma proposta fechada e linearmente organizada, constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Nesta pesquisa, centrei-me no modo como se entreteceram os processos de criação de professora e alunos na experiência com o livro “As aventuras de Pinóquio”. Os sujeitos do estudo foram uma professora e seus alunos, quando do desenvolvimento dos trabalhos mediados pelo texto literário no ano de dois mil e cinco. A experiência se deu numa escola pública municipal da periferia no município de Blumenau/Santa Catarina, cujos alunos

estavam matriculados na primeira série do Ensino Fundamental e eu/pesquisadora era a professora regente da classe. Eram duas turmas sendo que uma do período matutino, composta de vinte e três alunos, e a outra do período vespertino, com dezessete alunos. A faixa etária dos alunos era de 6 e 7 anos, com exceção de 2 alunos repetentes com 8 anos. A literatura infantil estava sempre presente no decorrer de nossas aulas.

Durante a leitura do livro encontrei uma charge no “Jornal de Santa Catarina” nos dias seis e sete de agosto de dois mil e cinco, que estampava a imagem do Pinóquio com a sigla CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito – e a levei para a sala de aula. A partir daí as interlocuções entre professora e alunos provocaram objetivações artísticas na forma de charges e produções escritas. Este material foi uma das fontes de informação para análises neste estudo. A outra fonte de informação foi a entrevista com grupo focal quando voltei à escola, no ano de dois mil e oito e os alunos estavam na quarta série.

Portanto, utilizei duas técnicas de coleta de informações nesta dissertação: a pesquisa documental e a entrevista com grupo focal. A primeira teve como fonte de informação a produção das charges pelos alunos; o material utilizado nas aulas; a produção escrita dos alunos que justifica individualmente a criação da charge; os cadernos dos alunos; o diário de classe institucional; recortes de jornal escrito e/ou charges sobre os fatos políticos da época; imagens fotográficas; “memórias” escritas da professora.

A segunda técnica, a entrevista com grupo focal, é um procedimento de pesquisa que pode ser utilizado com o entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços. Conforme Gatti (2005, p. 09):

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, [...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

A aplicação dessa técnica teve como objetivo investigar os sentidos que os alunos atribuíram ao trabalho realizado com a literatura infantil “As aventuras de Pinóquio”, quando cursavam a primeira série no ano de dois mil e cinco.

Após o parecer favorável do CEP/UFSC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – no dia dezessete de dezembro de dois mil e sete; a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e da direção da escola, contatei as professoras das quartas séries e terceiras séries¹³. Convidei diretamente os alunos envolvidos naquela produção que continuavam estudando na instituição para participarem de um encontro no dia vinte e quatro de março de dois mil e oito na biblioteca da escola. Foram encaminhadas pelas crianças a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais assinassem.

No primeiro contato com os alunos, expliquei os procedimentos da entrevista e a entrega do TCLE para que seus pais assinassem, senti e retribui a calorosa recepção por parte desses. Alguns alunos expuseram que não lembravam mais da história, sendo que uma mãe ligou para solicitar mais esclarecimentos a respeito da entrevista, pois seu filho estava com receio em participar, alegando não se lembrar de quase nada sobre a história. Expliquei a essa mãe que ele não se preocupasse, pois era importante participar para reencontrar os amigos da primeira série, além de desencadear algumas lembranças.

A condução do grupo focal se deu em local restrito, nas dependências da Escola em que os alunos estavam regularmente matriculados – biblioteca escolar, reservada com antecedência. Houve a necessidade de organizar dois grupos focais, pois os alunos estavam distribuídos em dois turnos de estudo (matutino e vespertino). A intenção era entrevistá-los no próprio turno em que estudavam, evitando com isso o deslocamento da criança no contra turno. Para o grupo focal matutino, eu entreguei vinte e dois TCLE, retornaram dezenove

¹³ Terceiras séries pelo fato de que cinco alunos haviam reprovados no decorrer desse período.

autorizações. Uma criança faltou no dia da entrevista, portanto participaram dezoito crianças, a saber: Adriana K¹⁴, Adriana P., Brenda, Davi, Deise, Gilvan, Jade, Luan, Mirela, Nádia, Iran, Joana, Mirian, Lenon e Jorge, alunos da quarta série. Da terceira série foram as crianças: Kleiton, Joice e Ricardo. No período vespertino, entreguei onze TCLE. Retornaram oito autorizações de: Adriana C., Júlio, Laércio, Paula, Rogério e Mara, alunos da quarta série. Da terceira série, foram os alunos: Ronaldo e Marcos. Uma criança não foi autorizada e duas esqueceram a autorização em casa.

Ambientei a sala com o material documental da experiência, tornando-a instigante e acolhedora para propiciar as interações e conseqüentemente a memória discursiva. Disponibilizei um vídeo na entrada da biblioteca, analisado por nós quando concluímos os capítulos da história naquele ano, um filme italiano, “Pinocchio” de Roberto Benigni (2002). O filme ficou rodando somente com as imagens sem o volume, enquanto os alunos interagiram no ambiente propiciado a eles, sendo desligado no momento em que nos sentamos no tapete para dar início à entrevista.

A preparação do local onde foi realizada a entrevista foi rápida e se deu de forma tranqüila, pois a biblioteca contava com uma mesa redonda, a qual serviu de base para expor o material documental como: uma foto da turma, recortes de jornal, charges, um exemplar do livro de Pinóquio, registro escrito de uma mãe e sua filha sobre o trabalho após um ano de realização. O previsível se deu no contato visual com a imagem fotográfica da turma daquele ano, os alunos mostraram-se eufóricos, fazendo autocríticas a si próprios bem como aos demais amigos, o que desencadeou uma algazarra generalizada e um murmúrio de falas impregnadas de emoções. As charges e as justificativas produzidas pelas crianças em dois mil e cinco estavam com a autoria oculta, para criar um clima de ludicidade, ou seja, brincaram de achar as suas próprias produções. De certa forma, era previsto pela pesquisadora/professora

¹⁴ Adriana K. e os demais nomes que citarei são fictícios para preservar a identidade verdadeira das crianças.

um reencontro interativo e envolvente, os quais se integraram às expectativas. Também neste espaço havia um tapete grande o suficiente para acolher todos os alunos, o que recordava nosso ambiente de leituras em sala, no ano de dois mil e cinco. Neste tapete, espalhei as produções da charge e as produções textuais dos alunos.

O aluno Marcos me recepcionou quando cheguei à escola, perguntando-me se iria demorar para iniciar a entrevista, falei que o buscaria em sala de aula, assim como os demais. Depois de organizar os materiais na biblioteca, deixei o gravador ligado e fui buscá-los. Quando cheguei à sala de Marcos, a sua professora disse que o mesmo estava no banheiro com dor de cabeça e o encontramos no caminho da biblioteca dizendo que havia ido até lá, porém encontrou a placa com o aviso: “Aguarde estamos ouvindo histórias”. Esta placa significa – para funcionários e alunos – que a leitura não poderá ser interrompida de forma alguma, sob pena de levar uma bronca dos leitores que lá se encontram. Marcos ficou aliviado em saber que não havíamos começado ainda, prova disso, foi a sua performance durante a entrevista em que se mostrou como um dos alunos mais entusiasmados, interagindo do início ao final, expressando saudosismo.

Outra mãe encontrou-me no dia da entrevista, falando que a sua filha revelou a necessidade de vir “produzida” à escola naquele dia, pois seria entrevistada pela professora Ivanir, a qual tinha feito um trabalho sobre a história do Pinóquio, comentando em seguida com ela, algumas passagens sobre a história. Ressalto aqui a validade de se utilizar ferramentas como áudio e vídeo nas atividades escolares, pois como percebi, esse grupo de crianças mostrou-se com um olhar estrangeiro diante daqueles recursos tecnológicos. O olhar estrangeiro significa um olhar de alguém que está de fora daquele contexto, mas é capaz de perceber sentidos os quais aquele que está inserido no local não enxerga mais (Zanella et al, 2000). Dessa forma, entendo que o olhar estrangeiro durante a entrevista grupal permitiu que outros sentidos fossem elaborados mediante o uso dos recursos tecnológicos. Podemos

destacar aqui a memória de futuro diante da expectativa de assistir à própria atuação e envolvimento na edição produzida em vídeo.

Após buscá-los em sala de aula, expliquei que era importante tudo o que falassem, pois eu precisaria escrever mais tarde sobre suas falas. Disse que utilizaria uma filmadora e gravador de áudio para registrar a entrevista como auxiliar de minha memória, além de registros fotográficos. Nesse encontro foi realizada a entrevista grupal com o auxílio das colaboradoras Laila Priscila Graf – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na UFSC e Júlia Helena Ortiz – acadêmica do curso de Graduação em Ciências Biológicas na UNIVALI, juntamente com esta pesquisadora na função de moderadora do grupo.

No momento em que os alunos entraram na biblioteca ambientada, percebeu-se que esses se sentiram envolvidos ao evocar sentidos experienciados no período em que cursaram a primeira série. Os primeiros momentos foram ruidosos, ou seja, faziam comentários com o colega mais próximo, observavam o filme, apontavam documentos que estavam espalhados sobre a mesa e falavam todos ao mesmo tempo.

Os instantes em que os alunos estavam envolvidos na observação e contato com as produções, as colaboradoras registraram todos os passos e eu, como moderadora, lancei questões, a) Vocês lembram desse trabalho? b) O que vocês lembram? c) Vocês reconheceram a sua produção? Dessa conversa inicial decorreram as questões foco desta dissertação: O que vocês acharam/significaram da experiência com a Literatura infantil “As aventuras de Pinóquio”? Como foi para vocês esse trabalho? Vocês acham que esse trabalho ajudou de algum modo em suas vidas? O trabalho modificou alguma coisa?

Durante a entrevista com os grupos focais que durou aproximadamente cinquenta minutos cada, o texto verbal e corporal/extra-verbal expressado (postura, gestos, olhares, entonação), desencadearam enunciados surpreendentes registrados pelo áudio e vídeo, portanto, careceu ser transcrito e impresso fornecendo o instrumento de trabalho para as

análises realizadas. Os procedimentos de coleta de informações, o grupo focal e os documentos – indicaram a possibilidade de realizar a análise do discurso (tomei as interações verbais entre professora/pesquisadora/alunos) em diferentes partes: nas transcrições mais significativas dos dados obtidos com a entrevista; nas falas das crianças, professora e pesquisadora; nas charges e textos produzidos pelas crianças em dois mil e cinco; bem como a memória narrativa docente em que descrevi a experiência no capítulo 4 desta dissertação. A produção escrita sobre a memória e a narrativa docente se deu em meio às torturas da palavra escrita, pois os sentimentos e os fatos que me constituíram necessitavam ser expressos aproximando-se da completude emotivo-volitiva ao rememorar os acontecimentos daquele período. O adiamento da tarefa para escrever sobre a experiência solicitada pela orientadora desta dissertação havia chegado ao esgotamento de desculpas para fazê-lo, no entanto, passada a resistência, construí um capítulo da dissertação marcado pela emoção, memória, sentidos, linguagem e (re)criação.

Há variadas maneiras de investigar a produção discursiva, porém nesta pesquisa utilizei as contribuições inspiradas em Bakhtin sobre o discurso, cujo pensamento hoje representa um rico material enfocando os estudos da linguagem, “observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana” (BRAIT, 2006, p. 9).

A análise do discurso é, na perspectiva deste autor, entendida como um plano discursivo articulando linguagem e sociedade contextualizadas ideologicamente. Uma análise do discurso propõe um alargamento teórico, visando a outras possibilidades, para que o olhar seja diferenciado sobre as práticas languageiras (DEUSDARÁ e ROCHA, 2005).

Ainda embasada em Bakhtin (2003), destaco o foco nas relações dialógicas. As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor, entendido este não como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente

organizadas. As relações dialógicas permitem que o pesquisador levante várias questões em relação às falas analisadas, ou seja, quais as vozes sociais presentes; qual a relação do pesquisador com o(s) seu(s) outro(s). De acordo com Amorin (2002, p. 8): “essa leitura analítica visa a identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes”. Não se trata de um trabalho de análise lingüística ou literária, mas de uma tentativa de identificar os limites, os impasses e a riqueza do pensamento e do saber que são postos em cena no texto. Termo também utilizado nos estudos bakhtinianos, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram um processo interativo cujo verbal e não-verbal integrantes da situação fazem parte ao mesmo instante de um contexto histórico, que tanto antecede esse enunciado específico quanto anunciam o vir a ser, ou seja, supõe uma réplica.

Para ampliar e contribuir com esse diálogo sobre análise do discurso, acrescento que não há uma definição fechada para a análise do discurso em Bakhtin, o qual explicita seu embasamento constituído na/pela linguagem, ou seja:

[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10).

A análise do discurso de acordo com a interlocução das falas enunciadas pelos alunos e pesquisadora/professora durante a entrevista com o grupo focal revelou as vozes sociais constituintes e constituidoras dos sujeitos dispostos na biblioteca da escola, cujo contexto foi único. De acordo com as análises efetuadas foi possível observar que aquele contexto da entrevista em grupo engendrou produções de sentidos outros, pois já sabíamos que muitos outros já haviam sido produzidos.

4 A MEMÓRIA E A NARRATIVA DOCENTE

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.
(FREIRE, 1996)

Começar enfim!

Contar/ler histórias é um bom motivo para iniciar esta narrativa.

Após escapes fenomenais, desculpas esfarrapadas das mais diversas e inúmeros adiamentos, eis-me aqui, num domingo pela manhã – 16/09/2007 – enquanto o restante de minha casa dorme. Hoje são exatos quatro dias depois da orientação com Andréa, a qual foi incisiva em me mostrar que seria urgente eu escrever sobre a minha experiência do trabalho com “As aventuras de Pinóquio”, de Carlo Collodi. Digo que tentei achar motivos outros para não estar diante do computador, mas tomei a decisão de enfrentar o desafio e contar algo experienciado, expondo os detalhes que instigam a curiosidade de interlocutores que compartilham com trabalhos desta natureza.

Eu – soa estranho falar em primeira pessoa – porém, foi uma opção, aliás, é isso que um pesquisador faz a partir do momento que decide se inscrever na seletiva de um Programa de Pós Graduação: Mestrado em Psicologia, e como resultado, ser aprovado.

Um marco da minha constituição docente nestes anos todos de profissão, poderia dizer, com toda a segurança que é a literatura infantil: isso se comprova quando encontro alguns ex-alunos e estes se dirigem a mim dizendo “você é aquela professora que lia histórias para nós...”. Não há como negar, pois meu envolvimento com a literatura é intenso. Acredito que com ela, os sujeitos elaboram situações vividas em seu entorno social a partir de uma linguagem artística/literária. Participei de vários eventos de formação em torno da literatura infantil, tanto em nível nacional quanto internacional. Também ministrei oficinas de formação para professores das redes municipal, estadual e particular de ensino, na região do Vale do Itajaí. No período de 2001 a 2003, trabalhei como Coordenadora do Ensino Fundamental na

Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, cuja proposta era nominada “Escola Sem Fronteiras”. Uma das suas principais características era a divisão das turmas do ensino fundamental em três ciclos de formação: I Ciclo – infância (turmas de 6, 7 e 8 anos), II Ciclo – pré-adolescência (turmas de 9, 10 e 11 anos) e III Ciclo – adolescência (turmas de 12, 13 e 14 anos).

Em 2004, de volta à escola, assumi quatro turmas no I Ciclo – infância, como P. A. (Professora Auxiliar)¹⁵. Nessa função, eu entrava uma vez por semana nas turmas para que a professora regente também usufrísse o tempo para estudar e planejar. Durante o primeiro semestre proporcionei muitos encontros com as crianças, mediados pela literatura infantil. No ano seguinte, optei por ser professora regente, por acreditar que realizaria uma intervenção mais sistemática e contínua com o mesmo grupo de alunos. Como eu trabalhava quarenta horas na rede de ensino, tive dois grupos de primeiras séries. Solicitei que a escola mantivesse a mesma turma nominada de Turma de 6 anos do I Ciclo – Infância, composta no ano anterior no turno matutino, onde eu havia trabalhado como P. A.. Esta turma estudava nas dependências de um Centro de Educação Infantil devido à falta de espaço físico na Escola. Eu acreditava que eles se sentiriam mais seguros em me ter como professora, sendo que já nos conhecíamos e os mesmos temiam ingressar no espaço escolar que incluía alunos na faixa etária de 6 a 14 anos. Solicitação aceita, mãos à obra. Esta primeira série do turno matutino era um grupo de crianças mais interativas, pelo fato de já se conhecerem e também, de nos conhecermos do ano anterior.

A primeira série do turno vespertino foi a turma que se formou com os últimos alunos, cujos pais efetuaram a matrícula na escola no início do ano letivo, ou seja, era composta por alguns alunos que nunca freqüentaram instituições de ensino, novos moradores

¹⁵ P. A., função prevista por se acreditar que os professores teriam mais tempo para planejar e participar de encontros de formação no mesmo turno de trabalho – proposta esta que foi abolida assim que assumiu um novo governo.

do bairro, alunos repetentes e apresentando vários aspectos relacionados a questões sociais e familiares, além de alunos que já freqüentavam a Turma de 6 anos no ano anterior. A composição deste grupo de crianças no início do ano letivo exigiu maior atenção por parte de outros profissionais da escola e demais setores ligados às políticas públicas, como Assistência Social, Conselho Tutelar, Escola Alternativa e Saúde.

Revelo que não me utilizei de preconceitos solidificados sobre a composição de uma “turma ideal”, pois o fato de buscar diferentes alternativas para desenvolver o trabalho com estas turmas foi/é pressuposto de uma prática docente que considera cada aluno constituído por aspectos da realidade a partir daquilo que significa como relevante, do que o emociona e mobiliza. A relação afetiva na prática pedagógica permitiu que as muitas diferenças se revelassem, pois em todas as relações humanas que incluem o outro ela mostra-se relacional.

Na turma do período vespertino, o meu esforço foi maior para potencializar a experiência de vida minha/alunos e conseqüentemente desenvolver o ato de ensinar e aprender a leitura e a escrita. A interlocução constante na minha relação docente com esses alunos permitiu que inicialmente fôssemos realizando atividades pedagógicas que incluíam trocas de experiências sobre familiares e amigos. Para isso me utilizei de muitos textos literários que traziam como foco possibilidades de reflexão sobre acontecimentos vividos ligados a família e a amizade.

Foi na turma do período vespertino que conheci Marcos (6 anos), cujos pais só o matricularam quando o ano letivo já havia iniciado há um mês. Logo em seguida, o menino perdeu a mãe que era seu “tudo”. Conheci também algumas crianças – quatro freqüentavam uma instituição de proteção aos menores que sofriam maus tratos no seio familiar, enquanto o Conselho Tutelar decidia seus futuros.

Altamir (8 anos) foi um aluno muito especial, era repetente e nenhuma professora da escola queria dar aula para ele. Sua mãe o abandonara, assim como seu irmão e tinha um pai

“ausente”, alcoólatra, cuja profissão era marceneiro. Altamir tomava poucos banhos, tinha “fama” de afanar objetos das outras crianças. Afetada por essas circunstâncias, decidi ajudá-lo enquanto criança com direito a uma educação de qualidade. De muito afeto e atrito foi a nossa relação. Ele se retraía a um abraço, um beijo, um carinho. Achei necessário falar dele nesta narração, pois foi o mesmo quem me instigou a ler o livro “As aventuras de Pinóquio”. Observei que quando freqüentávamos a biblioteca, ele não devolvia um livro, o qual apresentava o reconto¹⁶ da história de Pinóquio. Constatado o apego de Altamir com o reconto, a partir dali a nossa aproximação foi intensa. Comecei a dialogar com ele sobre a necessidade de estar alfabetizado para conseguir ler aquela e muitas outras histórias, deixei claro que eu estava ali para ensinar-lhe no que fosse preciso. Era olho no olho – coisa difícil para ele, sendo que era sempre repellido por grupos de amigos e alguns profissionais da escola. Com isso sua postura física e atitudes foram mudando aos poucos; às vezes eu precisava intervir com muita *autoridade* para que ele cumprisse regras pré-estabelecidas com o grupo. Ficávamos tristes um com o outro, mas logo nos aproximávamos de novo. Em nossas conversas de ajuste mútuo e incentivo para que se tornasse alfabetizado, disse-me que o seu pai, sendo marceneiro, havia prometido fazer-lhe um Pinóquio, somente naquele momento descobri porque não conseguia devolver a versão do reconto. Sugeri a ele que mostrasse ao pai como era a marionete de madeira no livro para que este o orientasse como modelo.

Decidi compartilhar com as turmas parte da história do Altamir e solicitar a eles que tentassem compreender suas dificuldades com a escola e com a vida familiar. Também perguntei para as duas turmas matutino/vespertino o que achavam se eu lesse a verdadeira história do Pinóquio.

Neste momento minha memória se encharcou de emoção, transbordou em meus olhos e interrompeu temporariamente esta narração... (16/09/2007; 20 h:13 min).

¹⁶ O termo *reconto* significa a apropriação de uma obra literária ou de domínio público da tradição oral pelo imaginário popular ao longo de um tempo – neste caso o texto de Pinóquio tem mais de cem anos.

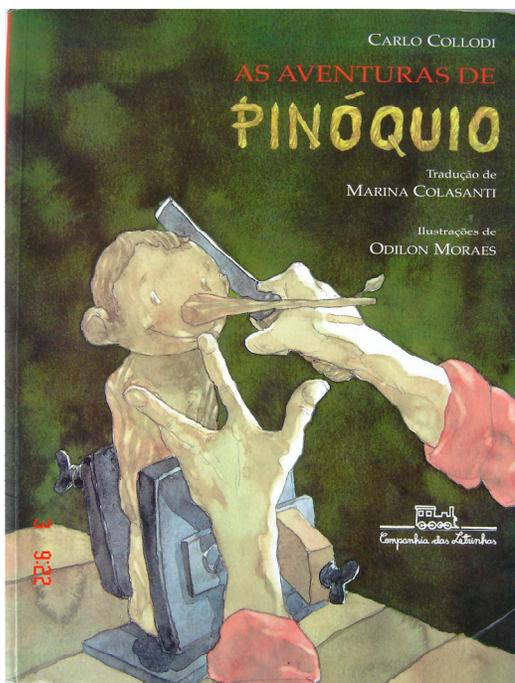


Figura 1: Capa do livro “As aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi.
Fonte: Acervo da pesquisadora

Ambas as turmas aceitaram a proposta de ouvir a história “As aventuras de Pinóquio”, sendo um capítulo por dia, de um total de 36. Esclareci a eles que havia poucas ilustrações e que os mesmos poderiam imaginar as cenas descritas no texto literário da forma que quisessem. Combinamos que ao final de cada capítulo, eu estaria lendo a apresentação do capítulo seguinte, condição proposta na própria obra pelo autor Carlo Collodi e mantida pela tradutora (co-autora porque acredito que mesmo um tradutor tentando se fazer o mais fidedigno possível, sempre haverá recriação por mínima que seja) desta edição: Marina Colasanti.

Antes de iniciar a leitura no segundo semestre letivo, apresentei a eles o filme Pinóquio na versão de Walt Disney. Após a conversação sobre o filme, desenharam em folha de papel ofício a parte que mais lhes chamou a atenção. A cada dia, mal eu entrava na sala soava um coro: “Pinóquio... Pinóquio”! Impossível resistir ou esquecer! Tínhamos ao fundo da sala um tapete enorme e um expositor com vários livros, era o nosso espaço para leituras, bate-papos e demais atividades. Após a calorosa recepção nos dirigíamos ao local

preestabelecido. Os alunos apagavam as luzes e às vezes fechavam até as cortinas. Criado o clima de escuta para a história, eu iniciava a leitura.

Nos três primeiros capítulos do livro, deu-se a construção da marionete pelo personagem Gepeto. O primeiro capítulo traz o seguinte enunciado: “Como foi que mestre Cereja, marceneiro, encontrou um pedaço de madeira que chorava e ria como uma criança” (COLLODI, 2002, p. 7).

No segundo capítulo, lê-se a apresentação: “Mestre Cereja dá o pedaço de madeira de presente ao seu amigo Gepeto, que o leva para fabricar uma marionete maravilhosa, capaz de dançar, esgrimir e dar saltos mortais” (COLLODI, 2002, p. 10).

Finalmente ele conclui a marionete, no terceiro capítulo, que é apresentado da seguinte maneira: “Gepeto, de volta à sua casa, começa logo a fabricar a marionete e lhe dá o nome de Pinóquio. Primeiras travessuras da marionete” (COLLODI, 2002, p. 14).

A recepção da história a cada dia não me surpreendia, levando-me a crer que tal fato foi desencadeado pela riqueza textual da narrativa literária. As crianças estavam envolvidas a tal ponto que havia competição entre uma turma e outra, para saber quem estava com um capítulo à frente.

Durante a leitura do capítulo cinco que era introduzido da seguinte maneira: “Pinóquio está com fome e procura um ovo para fazer uma omelete, mas, de repente, a omelete sai voando pela janela” (COLLODI, 2002, p. 23); encontrei uma charge no “Jornal de Santa Catarina” do dia 06 e 07/08/2005, com a imagem de Pinóquio, cujo chapéu trazia as iniciais CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), bem como um título com a inscrição “Que semana...”.

Imediatamente, levei-a para a sala de aula e a expus na parede (ver figura: 3). Os alunos passaram por ela e exclamaram: “Olha o nosso Pinóquio!”. As crianças deram pequena importância à completude da narrativa visual, devido ao fato de não saberem ler

imagens com maior grau de abstração para a faixa etária em que se encontravam, porém isto não me intimidou, fazendo com que ao retomar os meus pressupostos docentes acreditasse no potencial de desenvolvimento infantil e visualizasse criativas formas de ensino. Portanto, farei a análise dos desdobramentos da minha intervenção pedagógica no capítulo seguinte, pois ao me afetar com a não leitura da charge – a não leitura da imagem; a imagem como não signo – pelos alunos, mobilizei estratégias que desencadearam num trabalho inusitado e rico, capaz de fazer refletir sobre os processos de ensinar e aprender na instituição chamada escola.

A partir de uma leitura coletiva da imagem/charge e dos acontecimentos políticos, os alunos passaram a assistir aos noticiários e trazer recortes de jornais com as charges encontradas. As reportagens estavam sempre recheadas de algum escândalo envolvendo representantes políticos. Foram apreendidos dinheiro em aeroportos, dentro de malas e inclusive em cuecas. Eu também estava atenta aos jornais em busca de informações, levava jornais para a sala de aula para que pudéssemos acompanhar as reportagens e ler, principalmente, as charges.

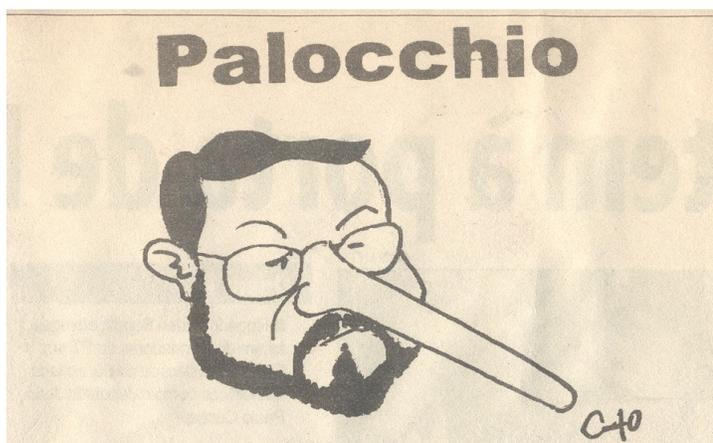


Figura 2: Charge com a imagem de Palocchio.
Fonte: Jornal de Santa Catarina, 20 e 21 ago. 2005.

Esta charge chamou a atenção minha e dos alunos. Nela reconhecemos o Ministro das Finanças Antonio Palocci e o nariz grande de Pinóquio quando dizia mentiras. Anterior a esta charge os alunos já acompanhavam na mídia uma denúncia contra ele de receber entre

2001 e 2004, R\$ 50 mil mensais em propina de uma empresa enquanto era prefeito de Ribeirão Preto, porém, o Tribunal de Contas julgou corretas as prestações de contas apresentadas pela prefeitura. Ao chegarem à sala de aula os alunos comentavam: “O profe estão querendo tirar o Palocci”.

A leitura da charge (ver figura 2) mostrou aos alunos que a experiência vivenciada com a leitura da charge em que o Pinóquio estava estampado (ver figura 3), precedeu a compreensão desta. Sentiram-se realizados ao estabelecerem relações com os acontecimentos políticos e o texto literário, ao qual estavam acompanhando a notícia/história capítulo a capítulo. Mediante a minha intervenção lembrei a eles a grafia com que se representava “Pinocchio” na versão italiana e, portanto, Palocchio fazia referência à versão original ao acrescentar as letras “H e O” na escrita de Palocci. A citação do nariz de Pinóquio também foi instigadora para acompanharmos o verdadeiro desfecho para outros fatos políticos.

O intertexto (diálogo entre dois ou mais textos) presente entre o contexto político e o texto literário expõe que as práticas culturais de leitura dialogam com outras produções culturais. Ao falar desta leitura como um fato social que se deu num contexto histórico do qual fazíamos parte, tem-se a impressão de que a leitura do texto literário de Pinóquio foi sufocada pelo discurso político emergente. Digo que cheguei a me questionar sobre a dura realidade que estava fazendo aqueles alunos perceberem/lerem, afinal, tinham apenas sete anos de idade. Porém, passadas essas inquietações primeiras, retomei o entendimento de que as práticas sociais não estão descoladas do nosso cotidiano e que seria um equívoco desviar a atenção das crianças apenas para as coisas boas da vida.

De volta ao deleite dos capítulos da história, eu e os alunos éramos unicidade cúmplice, naqueles minutos em que a imaginação fluía e os fatos cotidianos se tornavam leves. Às vezes as crianças me convenciam a ler mais de um capítulo por dia, quão grande era a expectativa para descobrir o que o capítulo seguinte reservava.

Enquanto isso, um bombardeio de escândalos se dava principalmente no Palácio do Planalto, em Brasília – fato atribuído às eleições presidenciais que estavam se aproximando. Uma seqüência de suspeitas e investigação sobre o presidente da Câmara dos Deputados Federais, Severino Cavalcanti, e seu possível envolvimento no recebimento de propina para a concessão do direito para administrar o restaurante do Palácio, chamou novamente nossa atenção. Esse fato nos levou a acompanhar, passo a passo, as informações, sendo que o deputado sempre se dizia “vítima de armações da oposição”.

Acompanhávamos tais fatos, porém não deixávamos de lado a nossa leitura de Pinóquio: quase sempre, depois dela, fazíamos uma roda de conversa sobre aquele capítulo, em outros momentos, cada um fazia sua própria leitura isenta de comentários.

A alfabetização dos alunos se dava em meio a essa diversidade, que envolvia a leitura de mundo, a leitura da palavra e a leitura da imagem. Como não poderia ser diferente, alfabetizar e letrar fazem parte da minha concepção de educação. Portanto, não há como fugir à regra de que instrumentalizar os alunos com esta ferramenta, que é o signo escrito, fez-se e fará parte de minhas práticas de alfabetização. Durante a leitura da história houve atividades que fizeram parte do trabalho de apropriação da leitura e escrita, como por exemplo, no capítulo catorze, cuja introdução se lê: “Pinóquio, por não ter dado ouvidos aos bons conselhos do Grilo-Falante, dá de cara com os assassinos” (COLLODI, 2002, p. 57).

Como professora alfabetizadora preocupada com questões ortográficas, eu estava explorando as palavras que tinham “s” e solicitei a eles que emitissem opinião sobre as palavras: *amigos; assassinos e passeio* – palavras-chave presentes na leitura do capítulo da história. Além de perceberem os sons e a grafia da letra “s”, conforme a posição que ocupa na palavra – fonema/grafema –, os alunos exercitaram a possibilidade de produzir textos com sentidos, atribuídos por eles próprios a cada uma das palavras selecionadas. Também destaquei a palavra Pinóquio e solicitei uma análise da escrita da mesma, pelo entendimento

de que esta atividade favorece a apropriação da escrita, levando o aluno a compreender a ligação simbólica entre os sons da fala e a grafia das letras.

Os alunos ilustraram também o encontro de Pinóquio com os assassinos. Fiquei a refletir sobre o porquê de didatizar¹⁷ este capítulo da literatura. Não querendo justificar, mas já o fazendo, creio que foi pelo fato da nossa roda de conversa daquele dia ter sido intensa sobre a violência cometida a uma criança em nossa região. Vali-me da “deixa” e estendi a polêmica nas atividades propostas, senti-me constrangida por admitir um certo “pretexto” pedagógico.

Continuávamos acompanhando os noticiários na tentativa de saber qual seria o desfecho do caso Severino Cavalcanti e enquanto aguardávamos, líamos/ouvíamos mais capítulos da nossa história predileta, ou seja, “As aventuras de Pinóquio”. As crianças dialogavam o tempo todo com a marionete, tentavam avisá-la sobre a crença inútil de que o dinheiro nasce em árvore, como revela o capítulo dezoito: “Pinóquio encontra a Raposa e o Gato, e vai com eles semear as quatro moedas no Campo dos milagres” (COLLODI, 2002, p. 74).

Finalmente a prova incontestável contra Severino Cavalcanti foi apresentada à Comissão Parlamentar de Inquérito, ou seja, uma cópia do cheque que ele havia recebido por conceder o direito de administrar o restaurante do Palácio.

Após esse desfecho, decidimos que iríamos criar uma charge cujo nome seria *Severinóquio*. Escolhido o nome, as crianças se puseram a desenhar individualmente o seu/nosso personagem. Neste momento, percebi que os alunos haviam se apropriado do conceito de charge, devido às múltiplas leituras que fizemos nos jornais durante o período que líamos/ouvíamos a literatura infantil de Pinóquio. A exemplo disso retomo a charge de Palocchio (ver figura 2), cuja citação ao contexto político e texto literário nos mediou

¹⁷ Didatizar remete a propostas de atividades que comumente são encontradas em livros didáticos.

experiências com/nas práticas sociais de leitura, permitindo (re)criar outras formas textuais e maneiras de dialogar com a investigação de Severino Cavalcanti. Diante destas evidências o processo de constituição do(a) leitor(a) mostrou que eu e meus alunos fomos nos apropriando de conhecimentos diante dos acontecimentos históricos e culturais.

Para meu “gozo pedagógico”, os alunos revelaram com a produção da charge, que, quando o ensino é intencional e relacionado com a realidade e a vida, há que refletir numa produção criativa e rica de “conteúdos” vivos. Não resisti e saí pela escola a mostrar o resultado. Alguns educadores observavam incrédulos, outros deram a maior força e teve aqueles que assinalaram a capacidade da criança para ler e interpretar o mundo que a rodeia.

Passada a euforia pela contemplação da nossa objetivação artística, charge do Severinóquio, expliquei aos alunos que algumas pessoas não estavam acreditando que, sendo eles crianças e com apenas sete anos de idade, poderiam discutir política em sala de aula, então propus que individualmente justificassem por escrito a charge produzida. Desafio aceito; criaram produções textuais recheadas de sentidos. Diante de algumas produções de textos dos alunos, foi possível constatar que as tipologias textuais (texto literário e texto jornalístico) utilizadas durante o processo de alfabetizar com letramento, favoreceram a escolha por uma ou outra no momento da justificativa da charge, conforme apresentarei/analisarei no próximo capítulo desta dissertação.

Entre leitura literária, produção de charge e de escrita, fomos nos constituindo leitores nas relações leitura/imagem/palavra numa intensidade tão envolvente e comprometida que alguns pais acabaram se inteirando do processo e acompanhando as discussões dos filhos em casa. Portanto, evidencia-se que a formação do(a) leitor(a) inserido nas práticas sociais de leitura é coletiva.

Passada a parte da euforia desta objetivação artística, retomamos os capítulos finais da nossa história do momento, cuja apresentação no capítulo trinta e seis traz: “Finalmente Pinóquio deixa de ser uma marionete e se torna um menino” (COLLODI, 2002, p. 179).

A expectativa dos alunos foi atendida ao constatar a transformação de Pinóquio em menino de verdade, fato este anunciado durante todo o texto literário. Após seu término, havia me comprometido a passar o filme italiano “Pinocchio”, de Roberto Benigni (2002), para que fizéssemos uma comparação entre roteiro do filme e a leitura literária. Após a exibição do mesmo, em nossa tradicional roda de conversa, comentamos algumas imagens, consideramos que muita coisa estava no texto narrativo, bem como destacamos algumas cenas cômicas. O comentário que mais chamou a minha atenção foi da aluna Brenda, cujo relato diz que: “durante a leitura da história eu sentia mais medo..., mas no filme eu não tive medo nenhum”. Cabe aqui, ilustrar esse comentário com a discussão trazida por Pennac, quando levanta a questão sobre a passividade do telespectador diante do aparelho de televisão, pois ler para ele é outra coisa, é um ato. Conforme Pennac (1998, p. 26):

[...] tudo nos é dado num filme, nada é conquistado, tudo é mastigado, a imagem, o som, os cenários, a música ambiente, no caso de alguém não ter entendido a intenção do diretor... – A porta que range para indicar que é o momento de ter medo... – Na leitura, é preciso *imaginar* tudo isso... A leitura é um ato de criação permanente.

A aluna Brenda traz em sua fala um exemplo ilustrativo de que o livro é um objeto potencial para desenvolver a imaginação. A leitura do livro e a leitura do filme permitiram que todo o processo vivenciado pelos alunos e professora durante a experiência fosse o suporte para fornecer o elemento central que toda a imaginação humana precisa para (re)criar. Portanto, não se pode considerar surpresa que após as inúmeras leituras houvesse uma variedade de criações objetivadas nas charges, e, sim uma evidência de que crianças/pais/professora envolvidos diretamente no contexto da experiência criaram e se recriaram tanto de forma pessoal quanto de forma coletiva. Diante de criações prenches de

sentidos se faz importante expor as produções para permitir a leitura por parte de outros públicos.

Visitar uma exposição faz com que o leitor/espectador se depare com objetivações artísticas e ao interagir com as obras, produza novos sentidos. Acredito que toda e qualquer objetivação artística deve necessariamente passar por uma exposição possibilitando a contemplação por parte de um suposto leitor/espectador. De acordo com Bakhtin (2003), a relação entre autor/personagem/leitor no exercício da contemplação estética faz com que o espectador entre em contato com a obra e, de fora dela, produza certo estranhamento. Portanto, o acabamento da obra deve provocar sentidos outros – outros porque muitos sentidos já haviam sido evidenciados –, na relação que o espectador poderá vir a ter ao contemplar aquela objetivação artística. Por isso, organizamos uma exposição com o resultado de nossos trabalhos, expondo a objetivação artística do personagem Severinóquio, durante a festa de encerramento do ano letivo em nossa escola. Pudemos – eu e meus alunos – perceber que houve a circulação de novos sentidos, produzidos pelo público que entrou em contato com nossa criação artística. Houve uma repercussão positiva entre os convidados da Secretaria de Educação do município e dos familiares dos alunos, o que foi possível observar devido aos comentários emitidos por esses. Professora e alunos se constituindo mutuamente nos processos de interação social, imprimindo marcas, signos, sentidos na memória individual e coletiva.

Minha memória narrativa docente vem ao encontro dos autores que busquei no referencial teórico-epistemológico – Bakhtin e Vygotski – pois apontam para a constituição da memória, numa perspectiva histórico-cultural. Conforme Braga (2000, p. 78), a memória humana era parte das investigações de Vygotski e colaboradores que desenvolveram:

[...] estudos sobre as funções da fala na organização da atividade prática e da percepção e na criação de novas relações entre as funções psicológicas, bem como estudos sobre o desenvolvimento de atividades sócio-culturais como o desenho, a escrita, entre outras. Tratavam tanto da mudança histórica do comportamento humano pelo

uso de signos quanto da dinâmica dessa mudança no desenvolvimento ontogenético, no processo de apropriação cultural dos instrumentos psicológicos.

De acordo com Vygotski (1991), a essência da memória humana está no fato de sermos capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Ciente disso, para produzir esta narrativa, utilizei-me da linguagem verbal como ferramenta, a qual possibilitou não somente relembrar como reconstruir a seqüência dos fatos com os alunos aqui relatado. Antes mesmo de iniciar esta escritura, revisei muitas vezes o material documental que faz parte do meu arquivo pessoal, cujos signos, produtos da interação social entre alunos/professora/contexto imediato auxiliaram, remeteram e evocaram sentidos, necessários à elaboração deste texto. É possível estabelecer uma relação com os experimentos vygotskinianos com crianças sobre a existência de duas linhas fundamentais no desenvolvimento posterior da memória cultural. Uma leva à memorização lógica e a outra à escritura. O lugar intermediário entre uma linha e outra no desenvolvimento da memória chamada memória verbal leva a acreditar que a memorização se dá mediante a palavra. Bakhtin também aponta que a consciência é constituída pelos signos criados por determinados grupos no curso de suas relações sociais, com isso: “[...] os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN, 1992, p. 35-36).

Na pesquisa, o devir (não como uma prática espontaneísta de pesquisa, mas enquanto processo metodológico de elaboração de um estudo a partir da interlocução entre o pesquisador e seu(s) outro(s), – descartando o risco de empirismo) é um fato evidente, a exemplo da narrativa neste capítulo em que procurei resgatar acontecimentos trazendo elementos que contribuirão para a análise que virá no capítulo seguinte.

A partir destas reflexões, posso dizer, junto com Vygotski e Bakhtin, que a linguagem é constitutiva/constituidora dos sujeitos a ela relacionados, e a experiência aqui relatada nos constituiu como leitores – eu e meus alunos. Os signos mediaram os processos de interação social na consciência individual da pesquisadora/professora.

Acrescentando ainda mais a esta interlocução, faço minhas algumas das contribuições de Smolka (2006), sobre a “experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns”. A memória e a narrativa docente afetada pela emergência de compartilhamento da experiência humana, histórica e culturalmente constituída provoca, instiga e remete leitores/espectadores desta objetivação textual a dialogarem com suas próprias (des)venturas em seus processos de constituição de leitor.

5 (RE)LER, (RE)CONTAR E (RE)CRIAR: CONSTITUINDO LEITOR(A)

5.1 A ARTE DA CO-AUTORIA

*“O olho vê, a lembrança revê,
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo”.*
(BARROS, 1996)

As crianças provocadas a (re)contar o que lembraram da história e do trabalho após revisitá-lo, lançaram um emaranhado de falas que se fizeram ouvir por enunciados profundos evocados pela experiência estética e cotidiana diante do texto literário: “As aventuras de Pinóquio”.

A história registrada pela memória dos alunos revela a produção de sentidos, ao mesmo tempo pessoal e coletiva, entendendo que toda a memória histórica e cultural nos constitui de forma anônima e coletiva, pois tanto o autor quanto os interlocutores participam da enunciação de saberes coletivos. Diante disso, desfaz-se o mito de que a apropriação/contemplação dos textos literários emerge como um dom individual. Os alunos contam pequenos trechos da história puxando tramas que se desenrolam no ato da entrevista coletiva – grupo focal – tecendo falas e textos dialógicos, formando uma tessitura densa e constitutiva de sentidos outros.

[...]

Rogério: Ah, eu gostei daquela parte lá que tinha uma mulher... uma menina lá numa casa. O cabelo dela acho que era roxo ou vermelho e ela tava morta. Esperava sempre o caixão chegar e nunca chegava. Pinóquio...

P: Era a menina que ele chamava de irmãzinha, né? Era?

Rogério: Ahan, era! Eu acho que era.

P: Tinha os cabelos azuis.

Crianças: Ahan!

P: E depois essa menina cresceu e virou quem?

Crianças: A fada.

P: Eu não me lembrava mais que falava dela menina?! A fada menina, depois a fada... adulta já, né?

Crianças: Ahan...

P: Tinha, né? Menina fada... isso eu não lembrava... e os cabelos azuis... (anota) Do caixão? Também tinha alguma coisa do caixão... mas eu não lembro muito bem.

Rogério: Ahan! Era uma menina que morreu e sempre esperava o caixão numa casa.

P: É. Daí tinha um caracol que levou não sei quantos dias pra descer a escada. Foi?

Crianças: Ahan!

(risos)

O acontecimento evocado pela memória de Rogério ao se reportar a fatos marcantes sobre um trecho da história lida em 2005, que, para muitas crianças e professora passaram sem grandes ou nenhum destaque, constatou o que se pode nominar de falas pouco audíveis. Falas do texto que fizeram sentido somente para Rogério, levando-me a indagar sobre os eventuais motivos que o levaram a se reportar àquele trecho da história e não outro. Cabe a essa observação uma reflexão sobre a produção de sentidos em cada leitor, ou seja, diante de uma diversidade de informações que caracterizam o existir humano, é possível presumir com esta transcrição que Rogério fez surgir em seu discurso o trecho da história que mais lhe impactou. Nota-se que ele narrou a morte e a espera do caixão pela menina elaborada após a leitura/escuta da obra do autor-criador Collodi. Ao mesmo tempo, percebe-se que a pesquisadora/professora, instigada pelo aluno, interrompe-o, evocando informações relacionadas à Fada menina e à Fada adulta, bem como se confunde com a presença do caracol que não aparece nesta parte da narrativa e sim alguns capítulos mais à frente.

A produção de sentidos tanto da pesquisadora/professora quanto de Rogério diferem, e nessa diferença se contempla o pensamento de Vygotski, cujo pressuposto teórico norteia meu estudo sobre a constituição de sujeito/leitor(a): embora tenhamos nos constituídos em um mesmo coletivo, aqui, neste caso, o mesmo grupo que experienciou a recepção do texto literário de Pinóquio, a escuta da história provoca a emergência de diferentes sentidos. Ou seja, para Rogério a menina morta, para a pesquisadora/professora a passagem da Fada menina para a Fada mulher.

Nota-se que a memória da experiência no passado se renova e se reconstitui em novos sentidos mediados pelas relações dialógicas entre aluno e pesquisadora/professora no presente, no ato de rememorar trechos da literatura.

O recorte da riqueza textual no texto literário a que o enunciado de Rogério e seus interlocutores fazem referência vem introduzido pela apresentação e localização de uma casinha no meio do verde-escuro das árvores, sugerindo a Pinóquio que estaria a salvo diante dos dois assassinos que o perseguiram.

Depois de uma corrida desesperada de quase duas horas, chegou afinal, arquejante, diante da porta da casinha e bateu.

Ninguém atendeu.

Voltou a bater com mais força, porque ouvia aproximar-se o som dos passos e a respiração ofegante e apressada dos seus dois perseguidores. Silêncio outra vez.

Percebendo que bater não adiantava nada, começou por desespero a dar pontapés e cabeçadas na porta. Então, debruçou-se à janela uma linda menina, de cabelos azuis e rosto branco como uma imagem de cera, com olhos fechados e as mãos cruzadas no peito, a qual, sem mover em absoluto os lábios, disse com uma vozinha que parecia vir do outro mundo:

– Nesta casa não há ninguém. Estão todos mortos.

– Abra você, pelo menos! – gritou Pinóquio chorando e implorando.

– Eu também estou morta.

– Morta? Então, o que está fazendo aí na janela?

– Espero o caixão que vem para me levar.

Tendo acabado de dizer isso, a menina desapareceu, e a janela fechou-se sem ruído.

– Oh! Linda menina dos cabelos azuis – gritava Pinóquio – abra a porta, por caridade. Tenha pena de um pobre menino perseguido pelos assassinos.

Mas não conseguiu acabar de falar, porque sentiu que o agarravam pelo pescoço, e as duas vozes roufenhas suas conhecidas rosnaram ameaçadoramente:

– Agora não nos escapa mais! (COLLODI, 2002, p. 61-62)

Neste trecho da história, percebe-se que o realismo fantástico se faz presente quando a menina de cabelos azuis se diz morta, bem como todos daquela casa. A banalização do absurdo é exibida de forma tranqüila, cabendo ao leitor(a) se questionar: como uma pessoa morta pode agir naturalmente? A angústia de Pinóquio chega a ser dramática, afinal havia assassinos em seu encalço.

O dramático e o mórbido, a vida e a morte juntas de maneira extremista afetam e mobilizam tanto a Rogério quanto a professora com experiências que se imprimem na memória – material bruto para oportunas atividades criadoras – diante do texto/arte e vida/realidade, ou seja, fornecendo ferramentas para um possível porvir.

A atração pelo mágico se alterna e revela a intenção do realismo e da verdade. Há uma conotação metafísica, ou seja, existe a preocupação com o mistério da vida ou da morte, com aquilo que transcende a aventura terrestre. Portanto, a mistura do imaginário com a

realidade mostra a possibilidade de viver aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia (COELHO, 2000). Há probabilidade de se fazer uma analogia sobre o imaginário com a narrativa de Rogério, pois ao sair do plano do real e entrar no plano do maravilhoso há possibilidade de considerar que ele exercitou sua capacidade para escolhas a partir do tempo presente. Ao destacar a “menina morta” Rogério está efetuando uma leitura do real que ao passar pelo seu imaginário, amplia suas experiências e abre novas possibilidades de ser (SANTOS, 2009).

Destaco que esta obra literária já percorreu um século e continua cativando muitos leitores na contemporaneidade, como é o caso desta professora e dos alunos analisados neste estudo, bem como da tradutora Marina Colasanti. Isto se justifica pela qualidade da obra criada pelo autor-criador Carlo Collodi em 1882, no contexto italiano: a leitura desse texto nos dias de hoje, possibilita ao(a) leitor(a) produzir novos sentidos ao dialogar com a narrativa que lê em seu contexto. A linguagem literária atrai pelos detalhes textuais, cuja produção de sentidos leva os leitores a estabelecer relações estéticas¹⁸ lançando-os para incontáveis experiências guiadas pelo discurso da arte e discurso da vida.

Na história de Pinóquio, além de vários personagens marcantes, houve o destaque pela personagem Fada em diferentes momentos da entrevista grupal:

P: Mais alguém que vocês lembram lá da história?

Nádia: Uma fada pra transformar o Pinóquio em... (incompreensível, todos falam ao mesmo tempo).

Davi: Ah eu lembro dessa parte que fala da casinha, a fadinha né?

P: Quem era essa fada, Davi?

Iran: A Fada Azul.

¹⁸Estabelecer relações estéticas significa desenvolver maior afetividade, reflexão e imaginação, necessárias para a objetivação em produções criadoras que possibilitam ao seu autor assumir um novo compromisso ético tanto com seu produto quanto com a sociedade (MUNHOZ e ZANELLA 2008, p. 293).

Como não foi possível ouvir a conclusão do enunciado de Nádia, devido à eclosão das falas das crianças participantes do diálogo no momento em que surgiu a citação da Fada durante a transcrição, recorri posteriormente às vídeo-gravações e interpretei que ela concluiu seu enunciado, evocando possivelmente a função dada à personagem para transformar Pinóquio em menino. Em seguida, os alunos evocam outras situações relacionadas à personagem: Davi lembra que a Fada vivia numa casinha na floresta e Iran complementa que era a Fada Azul. O enunciado se fazendo no acontecimento vivo do ato da fala revela que as crianças participantes diretas do diálogo imprimem sentidos às falas naquele contexto. Somente a relação dialógica patrocinada pelo livro e vivenciada pelos alunos foi capaz de efetuar interrupções, cortes e recortes para atender as suas próprias necessidades e interesses de interlocuções.

Em seguida, trago parte da citação em que se apresenta a personagem Fada pela palavra do autor-criador Collodi:

Enquanto o pobre Pinóquio, enforcado pelos assassinos num galho do grande Carvalho, parecia mais, morto que vivo, a linda Menina dos cabelos azuis debruçou-se novamente à janela e, penalizada ao ver aquele infeliz que, pendurado pelo pescoço, dançava a tarantela ao sopro do vento norte, bateu palmas três vezes. Atendendo a esse sinal, ouviu-se um poderoso bater de asas que voavam velozes, e um grande falcão veio pousar no peitoral da janela.
 – O que ordena, minha graciosa Fada? – disse o Falcão abaixando o bico em sinal de reverência. Convém saber que a Menina dos cabelos azuis nada mais era, afinal de contas, que uma bondosa fada que há mais de mil anos vivia nas proximidades do bosque. – Está vendo aquela marionete pendurada num galho do grande Carvalho?
 – Estou.
 – Pois bem, quero que voe logo até lá, quebre com seu bico poderoso o nó que a mantém suspensa no ar e a pouse delicadamente, deitando-a na grama ao pé do Carvalho.
 (COLLODI, 2002, p.64).

A presença da personagem Fada encarna a possível realização do sonho do personagem Pinóquio, e com isso, ocupa um lugar privilegiado do começo ao final da história. De acordo com Coelho (2000, p. 174) “as fadas são seres imaginários, dotados de virtudes positivas e poderes sobrenaturais, que interferem na vida dos homens para auxiliá-los em situações-limite”.

Ainda na linha da literatura infantil/juvenil contemporânea, contempla-se no recorte anterior a tarefa da personagem Fada para proteger e orientar Pinóquio a agir em busca de sua realização, a qual permite aos alunos que as fronteiras entre a imaginação e a realidade se diluam e provoquem que a experiência vivida “se afana por descobrir un círculo completo y encarnarse de nuevo en lo real” (Vygotski. 1990, p. 51).

A presença do realismo fantástico expressado em várias passagens no texto é capaz de provocar no(a) leitor(a) a seleção de fatos como, por exemplo:

P: Mais alguma coisa que ficou guardada desse livro “As aventuras de Pinóquio”?

Adriana P: Da baleia.

P: Da baleia.

Adriana P: Ele ficava... tinha um barquinho dentro da baleia e daí ele ficava conversando com o pai dele e ele não sabia quem ele era.

[...]

Jorge: Eles ficavam juntos e fizeram uma fogueira pra sair de dentro da baleia.

P: Fogueira pra sair da baleia. Milena lembrou mais alguma coisa?

Mirian: Ele pescava dentro da baleia.

Ao rememorarem mais alguns trechos da história, percebi que as crianças descreveram a situação vivida por Gepeto ao ser engolido pela baleia quando estava à procura de seu filho Pinóquio. O absurdo de poder estar vivo, conversando, fazendo fogueira e pescando dentro da baleia ilustra novamente o conceito de realismo fantástico. Jorge participa da evocação de Adriana P. acrescentando a parceria de pai e filho para criarem estratégias de superação e saírem de dentro dela.

Estabelecendo uma analogia entre a arte e a vida, constata-se que o existir humano se coloca como uma necessidade vital, pois conforme Vygotski e Bakhtin, eu e o outro sempre em relação – sem necessariamente ser um pai e um filho –, permeados pela linguagem entendida como base relacional, interacional, aproxima os sujeitos participantes do enunciado.

A terceira participante deste enunciado, Mirian, relembra o desafio de sobrevivência de Gepeto ao ficar na barriga da baleia. Nota-se que há uma pequena confusão de fatos, pois se sabe que esta história tem muitas versões. Versões recontadas com o título de Pinóquio são

inúmeras no território brasileiro, porém a grande maioria delas traz um texto simplificado, desconsiderando a trama textual da versão integral de Carlo Collodi. Também temos o filme na versão da Disney muito difundido no Brasil, o qual não dá destaque ao que só percebemos ao ler a versão integral do texto de Collodi. Desta forma visualiza-se nesta discussão a intertextualidade (diálogo com outras práticas sociais de leitura), cujo código verbal na literatura possui formas e sentidos capazes de não permitir o esgotamento do texto em si mesmo. Por isso outras linguagens se reportam/citam esse texto difundido mundialmente. Sabe-se que com a linguagem literária teremos a invasão e o domínio de outras linguagens da mesma maneira que se deixa penetrar por elas (PAULINO et al, 1998).

As vozes outras da sociedade se entrecruzam e estão presentes entre os textos tornando questionável o poder de falas que se dizem finitas, acabadas, estanques.

A intertextualidade por sua vez se faz presente na leitura a partir do momento em que o leitor puxa os fios de outros textos já lidos, conhecidos. Fios esses que são livres e independem necessariamente da intenção do autor/criador, sendo que a produção de sentidos é tecida pelo repertório textual, bem como as experiências pessoais do(a) leitor(a), no acontecimento da leitura. O texto e seu destinatário cujo jogo de olhares no ato de ler produzem sentidos outros, através da interlocução ativa com a obra e a (re)criação humana, se constituem numa rede infundável, onde os leitores (Adriana P., Jorge e Mirian) tecem sua parte, o que importa é: “que não se corte o fio, pois a leitura é, antes de tudo, interação, um movimento conjunto” (PAULINO et al, 1998, p. 64).

Na versão brasileira da história utilizada neste estudo, sob a tradução de Marina Colasanti, não foi encontrada a baleia e sim o Tubarão pelo qual Gepeto e Pinóquio foram engolidos, conforme o trecho:

E há quanto tempo o senhor está aqui dentro? – perguntou Pinóquio.
– Desde aquele dia devem ter passado uns dois anos. Dois anos, Pinóquio, que me pareceram dois séculos.

- E como o senhor fez para sobreviver? E onde encontrou a vela? E os fósforos para acender quem deu para o senhor?
- Agora vou lhe contar tudo. Fique você sabendo que aquela mesma tempestade que virou meu barquinho fez afundar também um navio mercante. Todos os marinheiros se salvaram, mas o navio foi a pique, e o nosso Tubarão, que naquele dia estava com um apetite excelente, depois de ter me engolido, engoliu também o navio.
- Como assim? Engoliu inteiro, de uma só bocada?... – perguntou Pinóquio surpreso.
- Todinho, e de uma só bocada. Cuspiu só o mastro principal, porque tinha ficado entre os dentes dele que nem uma espinha. Para sorte minha, aquele navio estava carregado de carne em lata, de biscoitos, ou melhor, de torradas, de garrafas de vinho, de passas, de queijo, de café, de açúcar, de velas e de caixas de fósforos. Com essa fartura toda pude viver dois anos. Hoje não tenho mais nada na despensa, e esta vela que você vê acesa é a última que sobrou...
- E depois?
- Depois, meu querido, vamos ficar os dois no escuro.
- Então, paizinho – disse Pinóquio – não há tempo a perder. Temos que pensar logo em fugir...
- Fugir?... E como?
- Fugindo pela boca do Tubarão e nadando no mar.
- Você está certo, mas eu, meu caro Pinóquio, não sei nadar.
- E daí?... O senhor monta a cavalo nos meus ombros e eu, que sou um bom nadador, levo-o são e salvo até a praia.
- Ilusões, meu menino! – respondeu Gepeto sacudindo a cabeça e sorrindo melancólico. – Como lhe parece possível que uma marionete que nem você, com apenas um metro de altura, tenha força para me levar nos ombros, nadando? (COLLODI, 2002, p. 175 – 177).

Conforme se observa no recorte textual, a situação pela qual passaram os personagens Gepeto e Pinóquio está centrada num cotidiano comum, vivenciado e percebido pelos personagens de maneira imprevisível e irreal, ou seja, o realismo fantástico inaugurado pela literatura patrocina com naturalidade o impossível de vivenciar no dia-a-dia. A passagem do tempo (dois anos/dois séculos), o poder do aparente mais fraco (Pinóquio se colocando a disposição para carregar Gepeto nas costas), um navio inteiro engolido pelo tubarão com todo o tipo de provisão para as necessidades básicas, no mesmo dia em que Gepeto foi engolido, são ilustrativos para a afirmação anterior.

Na continuidade desta discussão traz-se outro enunciado das crianças durante a entrevista com o grupo focal, para se conferir o realismo fantástico se dando principalmente na magia presente quando do crescimento do nariz de Pinóquio:

- P: [...] Mas o que vocês gostavam mais dele?
(falam ao mesmo tempo)
- Iran: Do nariz dele quando crescia.
- P: Do nariz dele quando crescia?

(falam ao mesmo tempo)

[...]

Rogério: Eu gostava quando ele mentia muito, muito, muito, muito e depois falava a verdade. Cada vez ia diminuindo o nariz.

P: Daí diminuía o nariz?

Rogério: Ahan!

P: Diminuía assim, ele apertava ou, como é que era?

Adriana C: Não, ele falava a verdade.

Rogério: Ele falava a verdade, daí o nariz ia diminuindo sozinho.

[...]

Rogério: Se ele não falava só uma o nariz não abaixava, ficava assim grandão.

Iran e Rogério destacam o crescimento do nariz de Pinóquio como algo mágico e me leva a crer que o impacto do realismo fantástico e a verdade possibilitaram o estabelecimento de relações estéticas pelos leitores que entraram em contato com a obra. Não há como negar que imaginar um nariz crescendo assombrosamente causa em qualquer leitor(a), os mais variados sentidos. O nariz de Pinóquio relacionado à mentira perpassou o século vinte e continua fascinando os mais diferentes leitores: um dos efeitos mais comuns encontrados nesse processo de relação é a possibilidade de considerá-lo como um mito, prova disso é a evidência freqüentemente utilizada na mídia, nos recontos, no humor etc., de narizes crescendo em razão de mentiras várias.

Percebe-se que, ao crescer, o nariz de Pinóquio causava/causa a sensação de um efeito mágico nos leitores/ouvintes desta história, muito embora, como explanado anteriormente na história, o nariz do personagem cresce no momento da sua criação e depois apenas mais duas vezes nos capítulos seguintes.

Sabe-se que a leitura literária promove a percepção da realidade pelo viés da linguagem artística, pois os leitores devem ser congeniais aos poetas e, “ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova. É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (VYGOTSKI, 2001, p. 337-338). O que caracteriza um texto como literário são justamente a polissemia, as lacunas a serem preenchidas pelo leitor, as entrelinhas, ou seja, o confronto do dito com o não-dito, permitindo a autonomia na busca de sentidos daquele que entra em contato com a obra. Dessa

forma, a literatura é uma objetivação artística imbricada pelas dimensões axiológicas em que o imaginário tem concretização garantida. A leitura de literatura e a leitura do entorno social constituiu histórias marcadas pelos enunciados dos alunos no momento em que questionados pela pesquisadora/professora sobre o que lembravam do trabalho, ao manusear o material documental, evocaram tanto as lembranças do personagem literário Pinóquio, quanto a lembrança do personagem Severinóquio resultado do processo de (re)criação¹⁹ deles próprios. Trago a seguir a seqüência da interlocução entre pesquisadora/professora e alunos referente a atribuição do rótulo de mentiroso (objeto de análise) ao político Severino Cavalcanti, ao personagem Severinóquio e ao personagem Pinóquio:

P: Então, o que mais que vocês lembram desse trabalho aqui?
 Ricardo: Que quando nós... (incompreensível) fizemos o Pinóquio aí a gente lembrou que o Seve... Severinóquio era muito mentiroso.
 [...]
 P: Severino é o pai do Pinóquio?
 Crianças: Não!!!
 [...]
 Jorge: É um político mentiroso.
 [...]
 P: E vocês achavam o que do Pinóquio? Pinóquio era... mentiroso?
 Joana: Aventureiro.
 P: Um aventureiro ou mentiroso?
 Criança: Um aventureiro mentiroso.
 P: Um aventureiro e mentiroso!?
 Crianças: É!!
 (falam ao mesmo tempo)
 Mirela: Fazia os dois ao mesmo tempo.

No recorte integral da entrevista havia duas narrativas textuais concomitantes, ou seja, uma ligada ao texto literário e outra ligada ao processo de criação da charge. Essas falas entrecortadas por dois textos revelaram a diversidade de sentidos produzidos no contato com o material documental durante a entrevista em grupo. Sentidos esses que ressurgem no presente com sentidos outros.

O olhar com estranhamento para as próprias produções, objetivadas no contexto passado, descortina sentidos estabelecidos naquela experiência com a arte/literatura e a

¹⁹ Processo de (re)criação dos alunos será analisado no item 5.3 deste capítulo.

vida/fatos políticos, expondo outros, pois o contexto atual é outro e se apresenta marcado por experiências outras.

Percebe-se que há também uma busca de apoio nas evocações de fatos acontecidos e a necessidade de confirmação pelo grupo de crianças. “[...] Ou seja: dar sentido ao vivido verbalmente é um processo possível, mas sempre em aberto, sua completude é sempre postergada [...]” (FARACO, 2006, p. 27).

A pronta resposta de Joana para afirmar que Pinóquio era antes de qualquer coisa um aventureiro e a insistência da pesquisadora/professora para resgatar das crianças o que era mais forte para eles se “mentiroso” ou “aventureiro”, acabou expondo um modo de ver das crianças, ou seja, o olhar das crianças não apresenta dicotomia. Ao perguntar se o Pinóquio era “Um aventureiro ou mentiroso?” a pesquisadora/professora obtém como resposta que Pinóquio era “um aventureiro mentiroso”. Na vida não somos ou isto ou aquilo e, sim isto e aquilo sempre em relação. Dessa forma, Pinóquio é como Mirela conclui: “fazia os dois ao mesmo tempo”. Isso nos leva a afirmar que a criança é capaz de emitir opinião sobre fatos que, para além da arte, configuram-se como experiências que constituem leitores da arte e da realidade. Se recortarmos somente o enunciado “um aventureiro mentiroso”, descolado da interlocução entre a pesquisadora/professora, Ricardo, Jorge, Joana, Mirela e demais crianças, serão produzidos diferentes sentidos. A compreensão é compartilhada por estar incluída na relação dialógica somente destes participantes do diálogo ao experienciarem a escuta do texto de Collodi em 2005. Sabe-se que todo enunciado inclusive a história se apresenta encharcado de situações extra-verbais de seus interlocutores, portanto, concordo com Bakhtin; Voloshinov (1976, p. 04), que “esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel”.

A leitura do texto integral de: “As aventuras de Pinóquio” permitiu às crianças experienciarem a produção textual proporcionada diretamente pelo seu autor-criador Collodi, na tradução de Marina Colasanti. Nesta seqüência das relações dialógicas enunciadas no momento da entrevista grupal, foi possível observar que as relações estéticas estabelecidas com o personagem Pinóquio desvelaram também o mito atribuído ao mesmo, ou seja, o rótulo de “mentiroso” e que permanece, porém é acrescido com a característica de “aventureiro”. Os mitos são narrativas tão antigas quanto o próprio homem, estão ligados a fenômenos inaugurais: ligados à existência humana, à criação do mundo, à explicações mágicas das forças da natureza, à genealogia dos deuses etc. Assevero então que o mito centenário, portanto coletivo/popular “se mentir o nariz cresce”, é um jogo intertextual que continua existindo no contexto social dos interlocutores que desconhecem o texto integral de Carlo Collodi, diferentemente da apropriação elaborada anteriormente pelos leitores da turma de alfabetizandos, deste estudo de dissertação devido à produção de sentidos destes, ao contatarem com o texto integral e qualitativamente literário.

A história de Pinóquio continua a ser lembrada e narrada pelas crianças num exercício de rememoração constante:

Mirian: A gente acabou de ler o livro todo?

P: Sim, que daí ele vira menino de verdade só no último capítulo. Tu lembra?

Mirian: Sim.

Mirian questionou a pesquisadora/professora sobre o fechamento da história, pois ela não lembrava mais se a leitura foi realizada em sua completude. Ter vivenciado a escuta do texto a cada capítulo não garantiu que Mirian lembrasse se o livro foi lido até o final. Com este recorte pode-se levantar a problematização para futuras pesquisas sobre as causas do esquecimento na criança, ou, pode-se presumir que a mesma deixou passar despercebido o final da história, pelo fato de ter vivido plenamente as (des)venturas da marionete, dessa forma, o personagem Pinóquio se apresentou para as crianças com necessidades e

curiosidades que possivelmente Mirian partilhava, ou seja, ele usufruía a vida intensamente, tal qual os leitores que entram em contato com a obra. A inferência seria de que na relação estabelecida com o personagem, ela lhe atribuiu as características essencialmente humanas, transferiu o mundo da arte para o mundo da vida, portanto, o final já estava bem demarcado e previsto, Pinóquio já era humano – no olhar de Mirian – no decorrer dos capítulos da história, porém Pinóquio finalmente virou um menino somente no último capítulo do texto de Collodi:

[...]

Depois foi para a cama e adormeceu. E, dormindo, pareceu-lhe ver em sonho a Fada, linda e sorridente, que, depois de dar-lhe um beijo, disse assim:

– Muito bem, Pinóquio! Graças ao seu bom coração, perdô-lhe todas as travessuras que você aprontou até hoje. Os meninos que cuidam amorosamente dos pais nos seus sofrimentos e nas suas enfermidades, merecem sempre muitos elogios e muito afeto, mesmo quando não podem ser citados como modelos de obediência e de bom comportamento. Crie juízo para o futuro e será muito feliz.

Nesse ponto o sonho acabou, e Pinóquio acordou de olhos escancarados.

Agora, imaginem a surpresa dele quando, ao acordar, percebeu que não era mais uma marionete de madeira, mas que, em vez disso, havia se tornado um menino como todos os outros. Deu uma olhada ao redor e, em vez de paredes de palha da cabana, viu um lindo quartinho mobiliado e arrumado com uma simplicidade quase elegante. Saltando da cama encontrou já preparada uma linda roupa nova, um boné novo, e um par de botinhas de couro que eram uma beleza (COLLODI, 2002, p 188 - 189).

Collodi valeu-se da estratégia do sonho em que a Fada passa recados pautados em valores de bom filho. Desta forma, não é um adulto/autor que está transmitindo valores morais e sim a fantasia pela interlocução da Fada com o Pinóquio. Mesmo não sendo exemplar com um bom comportamento e obediência, Pinóquio finalmente virou um menino. Essa passagem de marionete para menino vem acompanhada de grandes mudanças na vida de Pinóquio e, conseqüentemente, de Gepeto. Por sua vez, a arte e a co-autoria se fazendo no ato de lembrar mediante a interlocução entre pesquisadora/professora e alunos inseridos na arena da palavra revelaram os processos de (re)criação de ambos.

5.2. PINÓQUIO: A CRIATURA CONSTITUÍDA E CONSTITUIDORA

O personagem Pinóquio nos é apresentado pelo autor-criador e ganha vida a partir da intenção e do sentimento volitivo de outro personagem chamado Gepeto, que o constrói. Pinóquio sendo uma marionete viveu inúmeras aventuras para finalmente se transformar em menino numa linguagem artística literária capaz de produzir sentidos outros para cada leitor/contemplador.

Há possibilidades de se ilustrar a relação entre a arte e a vida em algumas passagens da entrevista com o grupo focal, ou seja, o movimento dinâmico entre a arte e a vida no processo de criação de Pinóquio. Os destaques dados pelas crianças em relação ao personagem poderão confirmar esta afirmativa:

Mirian: Foi engraçado que quando o Gepeto foi construir ele, ele saiu correndo sem orelha, sem olho e nariz. Ele foi... saiu correndo... daí o Gepeto foi atrás dele.

De acordo com a lembrança de Mirian, pode-se analisar que a existência humana necessariamente supõe processos de transformação em incessante diálogo com os outros, com a cultura, desde a mais tenra idade. Vale questionar o leitor deste trabalho sobre a fase inicial da infância, pois quantas vezes já se observou que uma criança pequena surpreende seus responsáveis ao efetuar pequenas fugas durante uma troca de roupas, banho, alimentação? Mirian pode ter revisitado seus guardados na memória quando ainda estava numa faixa etária menor. Tal qual Pinóquio foge de seu pai Gepeto, Mirian provavelmente também efetuava pequenas fugas de seus responsáveis. Possuir essas experiências na memória e poder revivê-las nos momentos que nos são solicitadas pelo cotidiano, pelo acontecimento humano, ilustra um dos sentidos possíveis produzidos por Mirian. Vale reforçar que esbocei esta interpretação para provocar outras inferências, portanto, não está fechada.

Outra situação cotidiana com que as crianças se depararam e é possível observar emergir como significativa com a leitura de Pinóquio foi destacada por Rogério:

P: O que que vocês acharam dessa experiência com As aventuras do Pinóquio?
 Rogério: Eu achei... [...]
 P: Como é que foi pra vocês?... (incompreensível)
 [...]
 Rogério: Eu também achei legal. O pai dele... ele fazia ele se metê em confusão...
 P: Gepeto, né?
 Rogério: Ahan. Todo mundo, até o amigo dele. Os dois se metiam em confusão, tudo. Um dia ele quase foi... assim... foi tornado... em fogo, por causa do cara que queria ele... queimá pra fazê comida.
 P: É né? Vocês lembram quem que era?
 Crianças: Ahan!
 P: Eu nem lembro mais quem que era esse, que queria queimar o Pinóquio.
 (crianças falam ao mesmo tempo)
 P: Era o Traga-fogo...

Rogério destacou a relação de Pinóquio com o seu pai e com o amigo Pávio e, as confusões em que se envolviam. Possivelmente Rogério estabeleceu uma relação entre a arte/literatura e a realidade/vida, pois como filho, ele ouve a fala de seus responsáveis a lhe solicitar um comportamento sem confusões diante de situações desafiadoras do existir humano. Rogério exemplifica com a confusão que Pinóquio se envolveu, ao descrever uma passagem literária em que, quase virou fogo.

Cabe reportar-se às falas que poderiam estar por trás deste recorte, sendo que os responsáveis – familiares, professores – preocupados com a educação das crianças, revelam implícita ou explicitamente os valores defendidos nas relações com o outro, neste caso os amigos e familiares. Sabe-se que nos constituímos humanos nas relações sociais com as pessoas com as quais convivemos e essas mediadas pela cultura, desta forma, ressalto que esta é uma possível produção de sentido para Rogério. Na seqüência desta reflexão trago outro recorte:

Adriana C: Eu lembro dessa parte que ele... que vem o pai dele... ele mandou ele pra escola e ele não foi. Isso também...
 [..]

Rogério: Eles foram lá num lugar, co amigo dele, eles foram lá num lugar daí assim oh quando eles saíram eles foram dormí... daí assim, primeiro os dois ficaram com orelha de burro, depois foram virando burro com rabo e tudo.

[...]

P: Ele virou um burrinho? Vocês lembram dessa parte?

Crianças: Sim!!!

Criança: Ele não queria mais ir pra escola.

Iran: Pinóquio foi berrar e fez assim: IIOOH!

Na história de Collodi, o amigo PAVIO convenceu Pinóquio a faltar à escola para irem conhecer o País dos Brinquedos. Conseqüentemente, a ausência na escola trouxe efeitos devastadores para os dois personagens, ou seja, viraram burros tanto fisicamente quanto nas ações. Novamente destacam-se as vozes sociais carregadas de valores – familiares e professores – associadas ao discurso das crianças, de Adriana C. e Iran. Os valores sociais atribuídos à escola no século em que foi escrita a história de Pinóquio atravessaram cem anos e continuam sendo perpetuados na fala das crianças entrevistadas neste estudo. Os acontecimentos revelam que os alunos estão se constituindo leitores da palavra e da vida, no contexto em que estão inseridos.

Para ilustrar a afirmação anterior:

[...]

Marcos: Ele ia em qualquer lugar, pra fazer cada coisa errada!

Rogério: Mas a maioria era certa.

P: Quem que fazia coisa errada e certa?

Marcos: O Pinóquio.

A relação constituída no diálogo entre Marcos, Rogério e a pesquisadora/professora exemplifica a dimensão axiológica (valores) sobre a dicotomia entre certo ou errado. Marcos afirma os tropeços de Pinóquio ao fazer coisas erradas, no entanto Rogério se contrapõe afirmando que Pinóquio é outro, o que faz coisa certa. Entre o discurso do certo e do errado, constata-se que falas constituintes da existência humana estão presentes nesse diálogo. Há possibilidades de, assim como na discussão dos alunos sobre a história de Pinóquio, ampliar a reflexão para a relação eu/outro que se estabelece em todos os lugares e ao mesmo tempo, ou seja, nosso existir no mundo histórico e cultural constitui a nós como humanos – demarcado

em diferentes partes deste trabalho. A tendência a olhar para o sujeito concretamente constituído nos leva a entender a singularidade como processo socialmente construído em meio a acontecimentos divergentes e nem sempre harmoniosos e de acordo com Góes (1993, p. 5), “o sujeito é uma composição, nada uniforme e regular, dessas tensões e sínteses”.

Personagens como o Gato e a Raposa que a história trouxe também foram lembrados pelos alunos conforme abaixo:

Deise: Assim, né eu lembro que o Gato e a Raposa eles disseram pro Pinóquio plantar umas, umas moedas...

Jorge: Moedas, que iam nascer um pé...

Crianças: Cinco.

P: Cinco? E o Pinóquio plantou?

Deise: Plantou. Daí o Gato e a Raposa, eles foram lá e roubaram as moedas dele. Daí o papagaio disse pra ele que... eles... que a raposa e gato tinham mentido quando ele foi buscar água pra molhar.

[...]

P: Mas vocês sabiam que o Pinóquio estava sendo enganado quando a Raposa e o Gato mandaram ele lá enterrar? Vocês sabiam ou não?

Ricardo: Sim, porque não existe que vai nascer coisa de moeda que é de ferro.

A interlocução entre a aluna Deise e o aluno Jorge expõe um presumido: “plantar umas moedas”. A qualquer leitor que se depare com o diálogo inicial entre os dois, poderia se afirmar que não lhe pareceria totalmente compreensível, pois esse recorte levanta questões sobre: que moedas são estas? Por que o Gato e a Raposa disseram para ele plantar as moedas? Quem eram o Gato e a Raposa? Qual o pé que iria nascer? No entanto, para as duas crianças, as demais e a pesquisadora/professora, no ato da entrevista ele é perfeitamente pleno de sentido. Para analisar esta transcrição é possível considerar, segundo Voloshinov; Bakhtin (1976) três fatores: o horizonte espacial comum dos interlocutores – neste caso, o local da entrevista grupal, a biblioteca; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores – a história de Pinóquio; e a avaliação comum dessa situação – “plantar moedas”. Ao lembrar-se dos personagens Gato e Raposa da história, Deise coloca a situação “plantar umas moedas”, os outros participantes desse enunciado sabiam que Pinóquio havia ganhado as moedas do dono do Teatro de Marionetes e que o Gato e a Raposa fariam coisas

absurdas para afaná-las. Essa situação enunciativa captada na sua real implicação dá sustentação ao dito, no entanto, está presumido no enunciado “plantar umas moedas”. Apresentado o presumido, isto é, agora que nós conhecemos o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes, o enunciado ficou mais amplo e é compreensível a todo e qualquer leitor a relação dialógica estabelecida entre os interlocutores.

Indagados pela pesquisadora/professora sobre a verdade ou mentira da Raposa e do Gato, percebe-se que Ricardo foi enfático ao afirmar que moeda é de ferro, portanto, não é semente. Dessa forma, arte e vida sempre em relação constituem leitores. Pode-se ir mais além num ditado popular que nos foi passado de geração em geração, ou seja, “dinheiro não nasce em árvore”, possivelmente presente na análise, afinal, nos constituímos leitores fazendo/lendo histórias num mundo em constante devir.

Durante a entrevista com o grupo focal, momento inédito, se deu um enunciado instigante para aferir outro presumido, ou seja, já estava se encaminhando para o fechamento da entrevista quando a aluna Jade verbalizou o enunciado: “Pinóquio aprendeu a ser Pinóquio”. No momento da enunciação o riso se fez presente entre todas as crianças, no entanto a pesquisadora apenas anotou a expressão sem devolver a réplica à aluna, não deixando de ficar intrigada com as palavras esteticamente organizadas de Jade. Ao voltar à escola na semana seguinte, encontrou-se com a mesma e a questionou sobre os motivos que a levaram a exprimir algo tão significativo, para triste constatação, a aluna reconheceu ser autora da fala, porém não lembrava mais porque havia emitido tal expressão. Acrescenta-se a essa afirmação que um enunciado nasce e morre entre participantes do mesmo processo de interação social, portanto “quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da sua forma quanto de seu conteúdo (VOLOSCHINOV; BAKHTIN 1976, p. 09).

Faraco (2006, p. 23-24), ao estudar o Círculo de Bakhtin revela os pressupostos sobre “a consciência do falante, a qual não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo horizonte social avaliativo”. Dessa forma, entendo que o ato singular do enunciado da aluna Jade emerge de uma atitude responsivamente ativa, trazendo em seu germe uma atitude valorativa em relação ao diálogo estabelecido naquele momento final da entrevista. Através deste enunciado arrisco-me a presumir que Jade sentiu-se de certa forma desafiada a constatar a sua relação estética com o personagem Pinóquio; atribuindo-lhe as aventuras vividas ao seu crescimento pessoal e a sua aprendizagem de vida. Sabe-se que a realidade cotidiana nos impõe, como seres humanos históricos e culturais, o tempo todo, tais necessidades.

Poderia acrescentar-se que o presumido foi um fato determinado, considerando que a conclusão feita pelo aluno Jorge precedeu à afirmativa de Jade:

[...]

Jorge: Eu aprendi a gostar do Pinóquio. Antes eu não gostava.

P: Você não gostava do Pinóquio? Daí você aprendeu a gostar?

Jorge: Eu não conhecia direito a história.

P: Depois que tu conheceu, tu gostou?

Jorge: Ahan!

Jorge contempla em sua fala: “Eu aprendi a gostar de Pinóquio. Antes eu não gostava” muitas relações com a discussão desenvolvida nesta dissertação sobre: relações estéticas; produções de sentidos; literatura de qualidade; arte e vida. É presumível que Jorge conheceu as versões literárias de Pinóquio cujas narrativas textuais de alguns recontos traziam enunciados simplistas por se acreditar que estavam auxiliando na interpretação infantil. Sabe-se, porém, que muitos recontos são intertextos de alta qualidade e dialogam criativamente com a versão integral de Collodi, portanto são passíveis de interagirem com os alunos. Conhecer e interagir com a versão integral de Pinóquio fez parte da experiência da professora e dos alunos fornecendo situações enunciativas totalmente desconhecidas por aqueles alunos e muitos outros leitores. A intertextualidade presente nas charges sobre a CPI

(analisada a seguir) e na charge sobre Palocchio apresentaram conhecimentos relacionados à história de Pinóquio, por isso mais interessante se leu. Contemplo também na fala de Jorge que a defesa pela oferta de literatura infantil de qualidade para as crianças proporciona a produção de sentidos diversos, norteados pela experiência humana de constituir-se leitor(a) de textos literários que são verdadeiras obras de arte.

A produção de sentidos tanto de Jade quanto de Jorge permite considerar que a experiência literária de um e outro converge ao encontro da discussão teórica elaborada por Vygotski e Bakhtin, interlocutores deste trabalho. Como eles, sabe-se que a forma peculiar de comunicação entre a objetivação artística de Carlo Collodi e os alunos Jade e Jorge, constituiu-se como relação estética pelo processo de interação plasmado essencialmente pela interação criador/leitor/contemplador. Diante disso acredito que o personagem Pinóquio constituído a partir do autor-criador Collodi se coloca como constituinte de leitores que interagem com esta obra literária.

5.3. DA CRIAÇÃO DE PINÓQUIO À CRIAÇÃO DE SEVERINÓQUIOS

Nas situações cotidianas da vida os sujeitos se constituem diante de acontecimentos, sempre se posicionando diante de seus valores (dimensão axiológica). Na apresentação do livro ao(a) leitor(a) há que deter-se em um fato inegável, ou seja, a relação entre autor/personagem/leitor é também imbricada por valores.

Na obra de arte/literatura, o autor-criador se revela dando uma resposta a manifestações ímpares do personagem, pois estão relacionadas ao todo do mesmo, importantes para que possam explicitar o lugar que esse todo ocupa como elemento constitutivo da obra. O autor destaca particularidades, traços, acontecimentos e atos de vida,

sentimentos e pensamentos do personagem como se fossem na própria vida, convém lembrar, sempre a partir do seu caráter axiológico. A resposta total ao personagem pelo seu autor-criador abarca o caráter criador, produtivo e de princípio, sendo que a relação de princípio é de natureza essencialmente produtiva e criadora (BAKHTIN, 2003).

Ao autor-criador cabe a totalidade/acabamento do personagem, bem como a totalidade/acabamento artístico da obra. Entende-se por totalidade a visão que o autor tem do todo de seu personagem, da sua obra, o que faz com que ele sobredetermine-os. A idéia do todo está presente nele como pensador, apesar de ser considerável esta afirmação a princípio, pois o autor poderá delinear o acontecimento no próprio processo, portanto não necessariamente é a priori. A produção textual de determinado assunto, requer por parte do autor certa intenção, planejamento, definição de objetivo, consideração sobre o público leitor a que se destina etc. Portanto, o autor-criador, com grande frequência esboça um possível traçado para seu personagem, seu ponto de chegada. Contudo, na relação estética entre autor e texto, é possível passar por caminhos inimagináveis para chegar a esse fim. E isso é o que revela a produção literária provocando em nós processos de (re)criação. O autor-criador tem noção geral e ligeiramente acabada das relações do protagonista com os outros personagens, e ainda que essa noção seja paulatinamente transformada no próprio processo de criação, ele tem uma vaga noção de como a história vai acabar. Essa noção por sua vez não é dominada pelo personagem, mas pelo autor, o que vai resultar num conjunto de possibilidades de relações.

O autor Carlo Collodi escolheu minuciosamente os elementos que o personagem Gepeto utilizaria para construir a marionete, bem como os acontecimentos da sua existência no todo da obra. Supõe-se que havia um esboço do personagem traçado à priori, porém compreendendo a criação como processo, entende-se que toda objetivação artística sofre a influência do contexto social e histórico no ato de sua criação. Trago um recorte do texto de

“As aventuras de Pinóquio” para ilustrar possivelmente essa interação de autor-criador Collodi – reinterando que este também é um leitor de sua criação – com o público leitor/contemplador:

[...] Tão logo desemperrou as pernas, Pinóquio começou a andar sozinho e a correr pelo quarto. Até que saindo pela porta de casa, pulou para a rua e começou a fugir.

[...] – Pega! Pega! – gritava Gepeto. Mas as pessoas que estavam na rua, vendo aquela marionete de madeira que corria que nem um cavalo, paravam encantadas para olhar, e riam, riam, riam tanto que nem dá para imaginar.

[...] O carabineiro, sem se mexer um centímetro, agarrou-o tranquilamente pelo nariz (era um narigão despropositado, que parecia feito justamente para ser agarrado pelos carabineiros) e o devolveu às mãos de Gepeto, o qual, como corretivo, queria dar-lhe logo um bom puxão de orelhas.

Mas imaginem como ficou quando procurando as tais orelhas não conseguiu achá-las. E sabem por quê? Porque na pressa de esculpir o resto, havia esquecido de fazê-las.

[...] O que aconteceu em seguida é uma história inacreditável que vou contar para vocês nos próximos capítulos.

(COLLODI, 2002, p. 17 - 18).

Ao analisar esse episódio em que o personagem Gepeto se deu conta da ausência de orelhas no personagem Pinóquio, presume-se que, em parte, pode ter havido certa confissão do autor-criador Collodi. O texto literário “As Aventuras de Pinóquio”, se constituiu enquanto texto, por capítulos, em um jornal italiano no ano de 1881 – somente dois anos mais tarde foi publicado integralmente em livro. Pode-se pressupor (discutir) que a cada capítulo do texto havia muita interlocução com os contempladores/leitores, até a publicação do capítulo seguinte. De acordo com a descrição da construção da marionete percebe-se que há certa linearidade na composição da mesma, mantendo a linguagem literária. Inicia-se pela descrição dos cabelos e finda na construção dos pés. No trecho analisado não foi localizado a descrição da construção das orelhas, o que leva a supor que houve uma profunda reação dos contempladores/leitores ao sentirem a falta das mesmas. Com isso acredita-se que o outro – leitor/contemplador – estava interagindo diretamente com o conteúdo narrativo, a cada capítulo, fazendo com que Collodi, por meio de Gepeto, se redimisse criativamente: “Mas imaginem como ficou quando procurando as tais orelhas não conseguiu achá-las. E sabem por

quê? Porque na pressa de esculpir o resto, havia esquecido de fazê-las”. Desta forma, poderia se afirmar que a confissão de autor, neste episódio destacado, revelou o caráter estético, além de manter um caráter dialógico com o leitor.

Pode-se constatar esta asseveração junto a Bakhtin, ao recorrer sobre “Autor e personagem”, no livro “Estética da criação verbal”:

O autor não encontra de imediato para a personagem uma visão não aleatória, sua resposta não se torna imediatamente produtiva e de princípio, e do tratamento axiológico único desenvolve-se o todo da personagem: esta exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor; através do caos de tais respostas, ela terá de inteirar-se amplamente da sua verdadeira diretriz axiológica, até que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário. (BAKHTIN, 2003, p. 4)

Cabe ao autor ser o agente da unidade tensamente ativa de um todo acabado do personagem e da obra, é ele quem transgride cada elemento do mesmo. Ao nos atentar para o personagem percebe-se que o todo que o conclui não pode ser entendido como um dom e sim lhe chega de outra consciência criadora, a consciência do autor. De acordo com Bakhtin (2003, p. 11) “a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, [...]”. Com isso diz-se que o autor não só conhece e enxerga tudo o que o personagem vê/sente/vive, como também conhece e enxerga tudo o que não está acessível a ele. Munido de um excedente de visão e conhecimento de autor, este poderá lhe dar os elementos do acabamento do todo, tanto do personagem quanto do acontecimento conjunto de sua vida, enfim, do todo da obra. O personagem vive sua existência num mundo dado e acabado pelo autor (BAKHTIN, 2003).

A posição do autor a partir de dois conceitos fundamentais: distância ou exotopia (o estar fora) não em relação à totalidade do personagem, mas ao espaço que este ocupa. O espaço do personagem é ocupado por um corpo no mundo das coisas, onde há deslocamentos e onde está incluído o outro. A exotopia é o tipo de relação que estabelece o autor-criador com o personagem, necessariamente separados e em que se estabelece o objeto estético. É por

contar com a possibilidade de exotopia que o autor produz um personagem. O que permite essa noção de totalidade e o encarnar um corpo estando nessa posição é o conceito de excedente de visão. Estando no mundo, só o outro é quem o vê como um todo neste espaço. O acabamento do personagem vem de fora; é o outro que o completa, que vê o que não se pode ver, assim como nós vemos no outro o que ele próprio não pode ver (GERALDI, curso set., 2006).

Ao analisar a obra “As aventuras de Pinóquio”, observa-se que durante o processo de criação da marionete, pelo personagem Gepeto, o trabalho do seu autor-criador Carlo Collodi necessariamente é acrescido pela discussão anterior sobre a relação do autor/personagem/leitor.

O excedente de visão que Collodi teve em relação ao personagem Gepeto, neste caso, por ser ele a ponte que estreita e media a forma dada à marionete, permitiu-lhe construir e compor o corpo do personagem Pinóquio. Há nos recortes a seguir trechos que ilustram detalhadamente cada etapa da construção da marionete pelo personagem Gepeto, mas com a totalidade/acabamento do autor-criador Collodi.

Após ganhar o pedaço de madeira, Gepeto vai para casa e dá início à criação da marionete:

[...] Assim que entrou em casa, Gepeto pegou as ferramentas e começou a entalhar e a fabricar a sua marionete.

– Que nome vou lhe dar? – disse de si para si. – Quero chamá-lo de Pinóquio. [...] Tendo encontrado o nome para sua marionete, pôs-se a trabalhar com afinco e lhe fez logo os cabelos, depois a testa, depois os olhos.

Feitos os olhos, imaginem a sua surpresa ao perceber que eles se mexiam e o encaravam.

Gepeto sentindo-se olhado por aqueles dois olhos de madeira, esteve a ponto de se ofender, e disse em tom ressentido:

– Duros olhos de madeira, por que estão me olhando?

Ninguém respondeu.

[...] Mas, nem bem havia sido feito, o nariz começou a crescer. [...]

O pobre Gepeto esforçava-se para cortá-lo. Porém, quanto mais o cortava e o encurtava, mais aquele nariz impertinente encompridava!

[...] A boca ainda nem havia sido acabada e já começava a rir e a debochar dele.

– Pára de rir! – disse Gepeto ofendido. Mas foi o mesmo que se tivesse falado com a parede. – Pára de rir, estou lhe dizendo! – gritou com voz ameaçadora.

Então a boca parou de rir, mas botou a língua inteira para fora.

Gepeto, para não criar mais problemas, fingiu não ter percebido e continuou trabalhando. [...] Assim que terminou as mãos, Gepeto sentiu que lhe arrancaram a

peruca. Olhou para cima, e o que viu? Viu a sua peruca amarela na mão da marionete.

– Pinóquio!...Devolva logo a minha peruca!

E Pinóquio, em vez de devolver a peruca, botou-a na própria cabeça, quase sufocando debaixo dela (COLLODI, 2002, p. 14 – 15).

Conforme o recorte acima se verifica que o personagem ainda nem estava acabado e já começava a se desprender do seu criador Gepeto e, conseqüentemente, do autor Carlo Collodi, ou seja, a criação já em seus primórdios se volta para o seu criador, dialoga com ele. A criação se dá na relação entre criador e criatura, ou seja, o autor como um leitor potencial da sua própria obra. Constata-se também que o próprio processo de criação, por mais que parta de um projeto intencional, vai sendo transformado à medida que ganha forma.

Collodi cria Gepeto e por seu intermédio cria Pinóquio. O autor-criador está dando pistas para o leitor/contemplador, sobre todos os desafios que haverá no horizonte do personagem Gepeto, a cada etapa da existência do personagem Pinóquio.

O processo de (re)criação, após passar pelas mãos de seu autor-criador é exposto ao(a) leitor(a) para que, no contato com a obra literária, possa engendrar processos de (re)criação outros. Na turma de alfabetização foco deste estudo, a leitura literária “As aventuras de Pinóquio” engendrou processos de ensinar e aprender a língua escrita relacionada ao contexto de vida social em que crianças e professora estavam inseridas. A estreita relação entre a arte e a vida – literatura infantil e realidade – possibilitou o desenvolvimento de um processo de criação, sustentado pelos fios textuais da obra de Collodi nessa turma de alunos.

Um acontecimento possibilitou a emergência do trabalho, para além da leitura do livro durante a escuta do capítulo cinco. Foi encontrada por mim uma charge (intertexto) com a imagem de Pinóquio (ver figura 3) no “Jornal de Santa Catarina”. Estabeleci uma relação intertextual entre a história de Pinóquio e a charge, pois o intertexto dialogava com a história de Pinóquio, valendo-se das características do personagem collodiano (nariz grande, chapéu de miolo de pão) relacionando-os aos últimos fatos políticos brasileiros, ou seja, texto

literário e texto jornalístico constituindo-se em outro texto, outro sentido, por isso levei-o imediatamente à sala de aula para apreciação:



Figura 3: Charge sobre a CPI com a ilustração de Pinóquio.
Fonte: Jornal de Santa Catarina, 6 e 7 ago. 2005.

A estampa de Pinóquio na charge revela a atividade (re)criadora do chargista CAO após exercer o seu papel de leitor/contemplador do contexto político brasileiro mediado pelo texto literário. Seu trabalho (re)criador confirma o papel da arte, pois:

[...] a arte rompe com o compromisso da “representação” da realidade e assume outras funções, como a de questionar valores sociais e, até mesmo, o próprio sentido da arte. [...] o conhecimento contido nas estruturas tecidas por elementos estéticos permite análises, leituras; todavia, nada substituirá a própria imagem da arte (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

As situações cotidianas apresentam uma oferta múltipla e crescente de imagens a serem decodificadas, porém numa velocidade crescente ocasionando com isso uma superficialidade na leitura das mesmas. Faz-se necessário (re)educar o olhar, o pensamento, enfim, torná-lo mais sensível, atento, ultrapassando aquilo que se mostra óbvio, pronto, impedindo que o leitor de imagens elabore um rol de elementos constitutivos da imagem a ser lida (OLIVEIRA, 2006).

Conforme Oliveira (2007, p. 42), “é na escola que se deveria aprender a fazer a leitura de códigos imagéticos, sem a qual não se tem acesso ao conjunto do patrimônio estético”. O leitor da imagem segue em direção a novos conhecimentos fazendo-se valer dos sentidos atribuídos ao objeto imagético, acrescentando significações outras, deslocando-se das partes para o todo e do conjunto do texto estético para os elementos que o compõem. Portanto, “há a necessidade de observar minuciosamente a imagem, resgatando pontos relevantes para, a partir deles, recriar, traduzindo a teia de elementos e procedimentos significantes” (OLIVEIRA, 2006, p. 217).

O texto verbal e o texto imagético da charge citada são ambos linguagem, conjunto de signos que se apresentam como mediadores do psiquismo humano. Afirma Bakhtin que:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das suas relações sociais. [...] A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 1992, p. 35-36).

Portanto, (re)afirmo que “os signos emergem e significam no interior de relações sociais, entre seres socialmente organizados; para estudá-los é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhe dão significação” (FARACO, 2006, p. 48).

Para o pensamento do Círculo de Bakhtin, assim como o de Vygotski, os seres humanos não têm relações diretas, não mediadas, com a realidade, porque todas as relações com as condições de existência só acontecem quando há mediação semiótica, como é o exemplo do processo criador da charge de CAO (figura 3). De acordo com Faraco (2006, p. 48) “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”.

A linguagem apresenta-se com um real enformado numa matéria significante, isto é, a realidade da vida só tem sentido para o ser humano quando semioticizada. Acrescenta-se a essa afirmação a dimensão axiológica, pois a nossa existência no mundo é fundada em

valores. O enunciado se faz no contexto da dinâmica histórica da comunicação entendendo o universo da cultura como um grande e infinito diálogo, num duplo movimento: “como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista” (FARACO, 2006 p. 42).

Considerando essas reflexões sobre a leitura de imagem e a mediação semiótica, retornemos à charge (ver Figura 3). Essa foi levada por mim para a sala de aula e exposta na parede provocando a emergência de enunciados, pois revelou que os alunos não se detiveram ao detalhe das iniciais inseridas no chapéu da marionete, bem como ao enunciado: “Que semana...”. Desenvolvi estratégias de intervenção para mobilizar os meus alunos para a leitura da imagem/palavra/realidade. Parti da leitura do livro para a leitura da imagem, num contexto que dialogava com a realidade política brasileira.

Ao constatar que os alunos necessitavam ser alfabetizados para ler não somente a palavra escrita, mas também a linguagem imagética que incluía a mediação de outros signos, deu-se a retomada e a ação docente para efetuar a leitura da imagem/charge em que Pinóquio estava estampado. Lancei os seguintes questionamentos: O que quer dizer: “Que semana...”? Por que tem as inscrições CPI no chapéu? Qual a relação do Pinóquio com aquele texto visual e escrito?

Aos poucos os alunos, provocados pelos meus questionamentos e os discursos na mídia que estavam, naqueles dias, focados nos acontecimentos políticos, foram se envolvendo na leitura da imagem/texto. Alguns foram falando sobre os noticiários da televisão que traziam informações sobre a tal CPI até que, numa espécie de coro, foram afirmando também que já tinham ouvido falar sobre ela, relacionando os acontecimentos aos políticos. Instigado pela professora um dos alunos exemplificou a relação entre os políticos e as mentiras: “quando chega a época das eleições, os candidatos aparecem na nossa rua e prometem que

irão fazer calçamento ou asfalto, mas depois que eles ganham, não cumprem o que prometeram”.

Após professora e crianças estabelecerem relações entre a história “As aventuras de Pinóquio” e a charge do Jornal de Santa Catarina, periódico onde foi publicada, organizaram a produção de uma escrita coletiva no caderno. Ressalta-se aqui que a produção textual coletiva é importante ferramenta no processo de apropriação da norma padrão da língua escrita porque envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização de idéias e escolhas de palavras, do objetivo para com o interlocutor do texto etc. Ou seja, com a escrita coletiva os alfabetizados vão reestruturando a fala para organizar a escrita na medida em que usam sinais de pontuação, letra maiúscula/minúscula, observam questões ortográficas, concordância verbal, entre outras. A leitura em voz alta do texto produzido permite por sua vez que os alunos e a professora analisem se o mesmo está coeso e coerente e, se necessário, o reescreverem.

O registro escrito coletivamente sobre as relações estabelecidas entre a charge e a literatura, ou seja, a leitura da realidade/vida e a leitura da literatura/arte evidenciaram nos alunos e em mim o desejo de socializar com outras pessoas suas/nossas produções. Decididos a entrar em contato com CAO – chargista do Jornal de Santa Catarina –, começamos a escrever a ele sobre as relações que estabelecemos entre a charge e o texto literário.

O reconhecimento do caráter social da escrita provoca a necessidade de experienciar a diversidade de textos que circulam na sociedade e seus modos de circulação. Nesse sentido, eu e os alunos escolhemos o e-mail como possibilidade de comunicação e fomos ao laboratório de informática para encaminhá-lo ao autor da Charge:

De: EBM Francisco Lanser

Data: 08/23/05 09:42:29

Para: leitor@santa.com.br

Assunto: Para o CAO

Olá Cao

Nós somos alunos da 1ª série B e C, temos entre 6 e 7 anos. Estudamos na EBM Francisco Lanser.

Lemos sua charge do dia 6 e 7 de agosto de 2005, como estamos lendo o livro: "As aventuras de Pinóquio" na tradução de Marina Colasanti, gostamos muito de ler no jornal.

A seguir confira a leitura que fizemos da charge:

Relação da história do Pinóquio com a CPI dos correios:

- 1 - Se os políticos fossem o Pinóquio teriam narigão
- 2 - Cada vez que eles aprontassem seus pais seriam presos.
- 3 - Eles iriam para o Guinness Book, pelo maior nariz do mundo.
- 4 - Seria fácil encontrá-los na rua.

Abraços da Professora Ivanir e da turma.

Texto 1: 1º e-mail coletivo da professora e alunos.

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2005.

Com a produção desse texto, os alunos se apropriaram de uma das funções sociais da escrita, cuja necessidade (interlocução com o outro ausente) mobilizou a experiência com a ferramenta online. Nota-se que a relação entre a arte e a vida – literatura e realidade – fez-se presente na leitura da charge relacionada à leitura da literatura. A produção de sentidos no momento da elaboração/apropriação da escrita mostrou-se evidente, os alunos potencializaram sua atividade criadora ao serem solicitados a produzir algo através do qual interagiram e estabeleceram significados, ou seja, alfabetizar e letrar foram evidenciados aqui nesta atividade. Explícito na análise a seguir a intertextualidade (texto da literatura, de fatos políticos, da mídia, do cotidiano), pois conforme o item 1 e 2 sobre a relação da história e a CPI (ver texto 1) há referência ao narigão de Pinóquio e a prisão de Gepeto devido à fuga efetuada por Pinóquio, relacionada aos políticos envolvidos na CPI. No item 3 houve referência ao Guinness Book, sendo que na época da leitura, havia um programa em uma emissora de televisão que apresentava os recordes mundiais contidos em livros. No item 4 pode-se interpretar que o nariz grande de Pinóquio destacado nos políticos facilitaria o reconhecimento dos mesmos em nosso contexto. Tal como Vygotski ao citar Blonski (1990, p. 57): “hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente”.

Para além de uma concepção inovadora de alfabetizar e letrar, convém ressaltar que a escrita é mediação semiótica e, portanto, social por excelência. A construção do conhecimento sobre a escrita, de acordo com Smolka (1993, p. 61):

[...] se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).

Infelizmente não obtivemos nenhuma resposta do chargista, porém, dias depois retomamos o assunto sobre o e-mail enviado ao Sr CAO e encaminhamos uma nova mensagem:

De: EBM Francisco Lanser
Data: 08/30/05 14:17:30
Para: leitor@santa.com.br
Cc: cliquedoleitor@santa.com.br
Assunto: Sr. CAO

Oi Cao tudo bem, nós da 1ª série B e C da Escola Básica Municipal Francisco Lanser, gostaríamos de receber uma resposta do email que nós enviamos ao Sr. sobre a sua charge da CPI dos correios. Junto enviamos alguns trabalhos feitos em sala de aula. Obrigado pela compreensão.
Texto 2: 2º e-mail coletivo da professora e alunos.
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2005.



Figura 4: Rosto de político e adereços de Pinóquio (Brenda).
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2005.

Conforme podemos observar, a escrita está voltada para uma necessidade de interlocução com o outro/chargista, bem como uma (re)criação a partir da charge criada por ele.

Os alunos anexaram à mensagem alguns trabalhos em que recortaram somente a imagem que retratava o rosto de algum político conhecido, desenhando em seguida o restante do corpo com adereços do Pinóquio (ver figura 4). Convém ressaltar que esta atividade (re)criadora foi realizada aproximadamente vinte dias após a leitura e a produção coletiva dos sentidos atribuídos à charge (ver Figura 3). Dessa forma, entendo a atividade de colagem, seguida de desenho como um exercício imaginativo pautado pelo desafio de criar algo diferente da base em que as imagens estejam expostas; neste caso, o uso das revistas disponíveis na sala de aula serviu de apoio ao trabalho pedagógico. Na experiência com o texto literário e a reflexão/discussão política travada nas interlocuções entre a mídia, colegas, pais e professora, bem como a atividade de recorte, colagem e desenho, acredito, tal como Vygotski (1990, p. 18), em que: “cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación”.

Crianças e eu/professora passamos os dias seguintes mobilizados com a expectativa em relação à verdade/mentira dos fatos políticos: continuávamos acompanhando os noticiários enquanto líamos/ouvíamos “As aventuras de Pinóquio”.

O contexto político foi, dali a alguns dias, assumindo um rumo de certa forma já previsto pela população brasileira. A cópia do cheque que o Deputado Severino Cavalcanti havia recebido para conceder o direito de administrar o restaurante do Palácio do Planalto em Brasília descortinou as afirmações que ele havia feito colocando-se como vítima de intrigas políticas. Em consequência, nada mais óbvio para as crianças e eu do que relacionarmos sua inconsistente defesa ao nariz de Pinóquio.

Decidimos então – alunos e eu/professora –, criar uma charge onde o nome do seu/nosso personagem seria Severinóquio. Partimos, para tanto, dos fatos que acompanhamos nos noticiários, na leitura da charge de Palocchio (ver figura 2) e na leitura da charge sobre a CPI (ver figura 3), bem como do texto literário – materiais ricos para a (re)criação. Acredito na atividade criadora como condição essencialmente humana, e que todo ser humano é capaz de criar, pois como destaca Vygotski (1990, p. 11): “[...] en la vida que nos rodea cada día existen todas las premisas necesarias para crear y todo lo que excede del marco de la rutina encerrando siquiera una mínima partícula de novedad tiene su origen en el proceso creador del ser humano”.

A criação imagética do personagem Severinóquio iniciou logo após a escolha do seu nome. As crianças desenharam individualmente seu personagem, mesclando características, tanto do personagem Pinóquio quanto do deputado Severino Cavalcanti, tendo como cenário para a criação o processo de produção de sentidos. Nota-se que as crianças/autores-criadores fazem uma sobreposição do personagem Pinóquio, de Collodi e, do deputado Severino Cavalcanti, para o personagem Severinóquio, criação deles próprios. A literatura de Pinóquio foi por eles balizadora da leitura do contexto político, sendo que o deputado Severino Cavalcanti tornou-se a figura representativa de um político mentiroso. Em decorrência deste evento, constatou-se a (re)criação mediada pelo mundo da arte para com o mundo da vida (Figuras 5 e 6).



Figura 5: Severinóquio (Bia, 2005).
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

SEVERINÓQUIO



Figura 6: Severinóquio (Jorge, 2005).
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

Portanto, foi contundente a leitura das crianças e professora atribuída aos fatos que se mostraram reveladores da conjuntura política daquele período, no ano de 2005 e ao mesmo tempo completamente amalgamados à leitura da história de Pinóquio. Severino deixou que lhe derrubassem a máscara e, nesse momento, professora e alunos assistiram o desvelar da verdadeira trama. Deixaram emergir o personagem Severinóquio que, tal como o Pinóquio primeiro, ganha um nome e depois as características de um corpo que vai sendo traçado de acordo com a experiência e os valores de cada autor/criador. Observa-se nos Severinóquios acima que houve relação entre o dinheiro que Severino Cavalcanti ganhou e o nariz de Pinóquio. Bia representa o seu Severinóquio (figura 5) rodeado do símbolo R\$ (real – moeda brasileira). Já no Severinóquio de Jorge (figura 6) há o desenho de uma mala tão cheia de dinheiro que chega a escapar pelas bordas. Eis as crianças e a educadora alçadas à condição de Gepetos.

Foi também possível constatar (ver Figuras 5 e 6), com as criações de Severinóquios, a apropriação do conceito de charge pelas crianças, o que se deu devido às múltiplas leituras feitas nos jornais durante o período que liam/ouviam a literatura infantil de

Pinóquio. Percebe-se nas charges a presença de intertextos (outros textos em diálogo), mediados pela experiência de alunos e professora naquele contexto, explicitando dessa forma, o processo de constituição do(a) leitor(a).

Durante a entrevista com o grupo focal, os alunos reencontraram as produções realizadas no ano de 2005 e sobre essas comentaram:

Nádia: O nariz dele cresceu que fez até um ninho de passarinho no nariz dele.

P: Ah, vocês desenharam um ninho de passarinho aí né?

Criança: Eu não.

P: Alguns?

Iran: Eu desenhei um pica-pau.

[...]

P: Ô Iran, como é que você achou o seu? Só um pouquinho, pessoal!

Iran: Esse desenho aqui é o meu, tem um pica-pau grudado no nariz dele.

De acordo com o recorte da transcrição da entrevista com o grupo focal, percebe-se que Nádia relembra que, ao crescer, o nariz de Pinóquio abriga um ninho de passarinho. Ao revisitar o texto de Collodi, não encontrei algo relacionado a esta afirmativa, porém, acredito que a mesma está relacionando a alguma outra tradução ou até mesmo a um dos filmes de Pinóquio. Na tentativa de compreender o porquê das crianças se referirem ao ninho de passarinho, a pesquisadora questiona sobre o mesmo e uma criança diz que não o desenhou. Iran se manifesta afirmativamente e responde à pesquisadora que encontrou o seu desenho porque tinha o desenho de um pica-pau (ver Figura 7):



Figura 7: Severinóquio (Iran, 2005).

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Observei que, nesta atividade criadora, Iran fez relação entre a arte e a vida, pois há em sua (re)criação tanto traços do deputado Severino Cavalcanti quanto de Pinóquio. Ou seja, Severino era careca e o nariz de Pinóquio crescia ao mentir. Literatura e realidade não se separam e essas relações estabelecidas por Iran me fazem crer que se constitui leitor(a) fazendo isto o tempo todo.

Constatado que alguns profissionais da escola e alguns amigos pessoais demonstravam algumas dúvidas sobre a capacidade da criança de 06 e 07 anos de idade de discutir política em sala de aula, expliquei aos alunos sobre a incredulidade das pessoas e sugeri a eles que escrevessem sobre o personagem Severinóquio que haviam criado. Ao serem desafiados por mim e demais leitores/contempladores da atividade criadora, os alunos elaboraram textos escritos que justificavam a produção de seus Severinóquios.

Ainda em fase de apropriação da leitura e da escrita as produções apresentaram diferenças quanto aos aspectos formais, porém todos se apresentaram como ricos no que se refere ao conteúdo, como podemos observar no enunciado de Iran (Figura 7): “Se o Severinóquio fosse Pinóquio era fácil achar o Severinóquio”. A escrita da justificativa de Iran para o seu personagem foi produzida com a mediação da professora/eu – prática rotineira minha, no ensino da produção de textos. O aluno iniciou sua escrita fazendo algumas relações entre fonema/grafema expressando a totalidade de sua objetivação escrita com a conclusão da produção textual. Ou seja, junto comigo, Iran foi reconhecendo fonemas/grafemas que compõem as palavras até chegar à sentença final intencionada por ele. Ao analisar a escrita de Iran, interpretei que ele quis dizer: se o Severinóquio tivesse o nariz comprido como Pinóquio, nós o acharíamos facilmente na rua. Constata-se também que essa escrita evoca a produção coletiva quando crianças e professora fizeram a leitura da charge (conforme item 4 – Texto 1), ou seja visualizamos aqui a presença de mais um intertexto.

Na busca de informações sobre o modo como Iran cita o texto literário em sua produção, a pesquisadora encontrou a referência ao Pica-Pau no texto de Collodi. Pinóquio come o açúcar, mas não quer tomar o purgante, remédio que a Fada quer dar, para curá-lo de sua doença. Porém, quando vê os Papa-defuntos que vêm buscá-lo, obedecendo ao comando da Fada, cede e toma-o. Depois diz uma mentira e, como castigo, cresce o seu nariz. A seguir a continuação da narrativa e o perdão dado a Pinóquio:

Como vocês podem imaginar, a Fada deixou que o boneco chorasse e gritasse ao longo de uma boa meia hora, por causa daquele seu nariz que não passava mais pela porta do quarto. E o fez para dar-lhe uma lição severa e para que se emendasse do feio vício de mentir, o vício mais feio que um menino pode ter. Mas quando o viu desfigurado e com os olhos fora das órbitas de tanto desespero, penalizada, bateu palmas. E a esse sinal, mais de mil Pica-Paus entraram pela janela e, pousando todos no nariz de Pinóquio, começaram a bicá-lo com tal rapidez, que em poucos minutos aquele nariz enorme e despropositado se viu reduzido ao seu tamanho natural (COLLODI, 2002, p. 74).

O Pica-pau representado na composição da imagem do personagem Severinóquio é citação do texto literário no capítulo dezessete, adentrando ao capítulo dezoito, portanto é um intertexto. Com isso, evidencia-se que o(a) leitor(a) (re)cria, no contato com a produção do autor-criador de literatura de qualidade. A citação ao Pica-Pau, bem como o ninho de passarinho, provavelmente surgiu desse recorte textual, ou seja, os alunos relacionaram o nariz ao galho de uma árvore e, portanto, possível para abrigar pássaros. Se há pássaros, por sua vez, provavelmente há ninhos – eis uma possível relação estabelecida por Nádía, mas que não está presente no texto original. A constatação da co-autoria, da contra-palavra de Nádía nos leva a acreditar que a produção de sentidos é singular e social por excelência, tal como Vygotski afirma ao citar Ribaud (1990, p. 38), “por muy individual que parezca, toda a creación encierra siempre en si un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en ell estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima”.

Observa-se neste recorte do texto que não é o nariz de Pinóquio que diminui espontaneamente ou por algum toque mágico, são os pássaros que o reduzem. Importante destacar isso, pois é uma cena desconhecida das outras versões e também que não foi trazida por um número significativo de alunos.

A discussão desencadeada nesta parte da análise levou-me a procurar além da citação que contemplava os Pica-paus, outra citação, cujo recorte nos expõe à segunda e última vez que o nariz da marionete cresce na história, bem como à explicação dada pelo autor-criador para que voltasse ao normal. Na segunda vez que o nariz cresceu, Pinóquio elencava inverdades sobre ele a um velhinho, porém quando percebeu que o nariz havia crescido mais de um palmo, começou a gritar assustado:

– Não dê ouvidos ao que eu disse, cavalheiro, a todas as coisas boas que contei dele, porque eu conheço Pinóquio muito bem e posso lhe garantir, eu também, que é de fato um moleque, um desobediente e um preguiçoso que em vez de ir à escola vai aprontar com os colegas!
Assim que ele pronunciou essas palavras, seu nariz encurtou e voltou ao tamanho natural, como era antes (COLLODI, 2002, p. 129 -130).

Analisar essas passagens cruzando os fios da narrativa de Collodi, as interlocuções entre as crianças e a pesquisadora/professora permite afirmar mais uma vez o que, um texto literário rico é capaz de promover. Há nesta fala de Pinóquio a confissão explícita de culpa, apesar de referir-se a outro moleque e não a ele próprio conforme se constata: “Não dê ouvidos ao que eu disse, cavalheiro, a todas as coisas boas que contei dele, [...]”. Fica a problematização sobre qual é o destinatário desta fala de Pinóquio para além da fada, do grilo-falante e do Gepeto.

A exemplo disso, os destinatários desta objetivação artística perceberão que o riso e a zombaria expostos na produção imagética do personagem Severinóquio, bem como na escrita da justificativa sobre a criação, estão completamente imbricados, na produção de July (Figura: 8 e texto 3), bem como, de vários outros alunos também:



Figura 8: Severinóquio (July, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A criação imagética do Severinóquio de July está carregada de humor e zombaria que se objetivam nos adereços de Pinóquio, como as orelhas de burro, o chapéu feito de miolo de pão com a inscrição “Burro” e o crescimento do nariz abrigando um ninho de passarinho rodeado de flores. As características de Severino Cavalcanti estão na cédula de dinheiro saindo da mala que ele segura na mão direita. Conforme podemos observar, July utiliza uma seta para apontá-lo como “Burro”, assim como se vale de interjeição “há...há...há” para acrescentar a característica de falta de cabelo e nariz grande ao deputado. Como autora, acrescenta informações relacionadas ao deputado Severino Cavalcanti, mas o personagem por ela criado ironiza a situação em que está o expõe: “sou careca e narigudo” (em 1ª. pessoa), sendo assim, nós poderemos até rir dele, porém é a sua mala que está cheia de valores monetários. Outro fato que nos revela o processo de (re)criação dos acontecimentos cotidianos é a assinatura de July em forma de rubrica, cujas letras são as iniciais de seu nome.

Vale observar, que, ao entrarem em contato com a charge de CAO, os alunos percebiam que a mesma vinha impressa com assinatura. Portanto, nada mais óbvio para July do que criar a assinatura na charge de sua própria autoria, o processo de criação de Severinóquio cuja identidade vem acompanhada pelas marcas singulares constituídas socialmente pela autora-criadora. A seguir trazemos a produção textual da justificativa de July:

O SEVERINÓQUIO está fora de
combate ele é golpo de mais
na... na... na. você me fete r. in
seche fosse um pinóquio de ra para
no Guinness Book

Texto 3: Justificativa (July, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisar a produção textual de July, percebe-se a continuidade do humor e zombaria. Pode-se aproximar esse discurso do conceito de carnavalização desenvolvido por Bakhtin, em que o riso e a alegria se opõem à seriedade sombria de hierarquias de poder que dirigem a sociedade. De acordo com Fiorin (2006, p. 89-90) “a carnavalização é a transposição do espírito carnavalesco para arte. [...] Essa percepção carnavalesca coloca a palavra numa relação particular com a realidade. Tudo é visto numa relatividade alegre”.

De maneira divertida, July diz que o Severinóquio foi afastado da sua função de presidente da Câmara dos Deputados Federais quando escreve “O Severinóquio está fora de combate [...]”. Diante disso, o humor de July permite vivenciar mediante a imaginação, a realidade do contexto político brasileiro e, por isso, reafirmo juntamente com Bakhtin (2003,

p. 397), que “o riso suprime o *peso do futuro*²⁰ (do porvindouro), livra das preocupações do futuro; o futuro deixa de ser uma ameaça”.

Percebe-se que a intervenção da professora no próprio texto de July (ver Texto 3), se dá no momento em que há trocas com relação à transcrição fonética da própria fala nas palavras: feis (fez); si (se); ou uso indevido de letras, como no caso fose (fosse), além de não acentuar as palavras esta (está); voce (você). A segmentação indevida na palavra de mais (demais), também foi foco de intervenção docente. Nesses textos, como o de July, apresentado anteriormente, eu procurei refletir e apresentar a grafia correta sobre a produção escrita juntamente com a aluna. É importante esclarecer que, durante as produções textuais dos alunos, havia a combinação de esboçarem primeiramente suas escritas numa folha à parte, antes de reescreverem definitivamente em outra e endereçar a possíveis leitores. A princípio parece antipedagógico e invasivo este procedimento – o uso da caneta azul para mostrar a grafia correta (ver Texto 3) – em que faço a reflexão e a correção individualmente de cada produção, numa interlocução viva entre eu/criança no ato da escrita. Porém, essa prática é resultado de um combinado a priori com os alunos, por acreditar e explicar a eles sobre o erro construtivo²¹, em que juntamente com a consciência da escrita como função social, há regras ortográficas a serem aprendidas. Também era partilhado sobre a necessidade da escrita ser legível para obter a compreensão dos leitores que viessem a ter contato com a produção. Nos dias em que havia produção textual a minha sala de aula se tornava maravilhosamente ruidosa, pois a tensão que a atividade criadora de escrita desencadeava fazia com que eu e meus alunos nos movimentássemos naquele espaço em diálogo constante e desafiador, porém ao mesmo tempo rico em aprendizados mútuos.

²⁰ Grifo do autor.

²¹ Considerar o erro como construtivo significa provocar no aluno respostas que suscitem explicações para com a sua elaboração escrita. Partindo desta premissa o aluno é estimulado a ousar, arriscar e dessa forma avançar no conhecimento, pois indica as hipóteses que elabora sobre determinada escrita, permitindo que o professor o desafie a reescrevê-la.

É neste momento que eu consigo avaliar o processo de apropriação da escrita com cada alfabetizando. Como resultado desse procedimento e de todo o trabalho com a linguagem escrita desenvolvida com essa turma, havia alunos, como no caso de July, que conseguiam desenvolver um texto com coesão e coerência no início do mês de setembro, necessitando de pequena, porém significativa interferência docente.

Neste exemplo, percebe-se que os alunos levam a sério “a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem e não fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente” (CAGLIARI, 2001, p. 138).

Na continuidade desta reflexão trago a produção textual do aluno Nei:

A photograph of a student's handwritten text. The text is written in all caps and is arranged in four lines. The first line is 'UM DEPUTADO', the second is 'FAZ JUSTIÇA', the third is 'ELENÃO', and the fourth is 'NUNCA'. To the right of the third line, the words 'SE VENDE' are written in a slightly larger and more spaced-out font. The handwriting is somewhat irregular and characteristic of a child's early literacy stage.

Texto 4: Justificativa (Nei, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A escrita de Nei aparece em caixa alta devido à fase inicial do processo de apropriação da língua escrita em que ele se encontrava. No momento de sua construção, eu deixei primeiramente que ele formulasse sua intenção de escrita, em seguida ouvi o que ele planejou escrever, ficando ao seu lado para que fosse fazendo a relação fonema/grafema e concluir cada palavra de sua sentença. Convém dizer que ao final do ano ele estava alfabetizado.

Analisar o enunciado do aluno Nei nos faz ver que a sua produção textual vem marcada pelo que socialmente se espera da função de um deputado. É estimulador o efeito

desta frase em nós leitores, sabendo que ela veio de uma criança de sete anos, cujos primeiros molares estavam caindo para dar lugar aos permanentes. Nei foi enfático e contundente ao justificar a criação de seu Severinóquio. Nota-se que outros intertextos estão presentes em seu enunciado – mídia, partidos políticos, familiares, sala de aula – linguagens marcadas pela dimensão axiológica (valores) que acredita em políticos justos, verdadeiros e compromissados com a tarefa pública de realizar projetos sociais voltados para a cidadania. Na fala de Nei ilustra-se conforme Bakhtin que:

Tais palavras estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

No contraponto com esta citação de Bakhtin apresento outros enunciados inundados pelas palavras alheias convergindo com nossas/minhas palavras alheias. São outras falas/palavras que se fazem ouvir no texto de Igor construído em forma de narrativa textual:

Severinóquio era um menino que gostava de contar mentiras enganar os outros meninos, de tal maneira que ninguém mais acreditava nele.

Um dia ele precisou de ajuda para salvar seu cachorro que ficou preso no portão, mas quando pediu ajuda ninguém acreditou que era verdade e o cachorro acabou morrendo.

Por isso devemos sempre falar a verdade.

Texto 5: Justificativa (Igor, 2005).

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O início de sua narrativa textual traz uma localização temporal que remete ao tempo do “era uma vez”. Por conseguinte, Igor desenvolveu uma efabulação, recurso básico onde

são encadeados os fatos numa trama narrativa. Dele depende o desenvolvimento e o ritmo da ação: sua estrutura é linear, ou melhor, segue uma seqüência normal dos fatos – começo, meio e fim (COELHO, 2000). É possível observar também que Igor se utiliza da imaginação para estipular a faixa etária de seu personagem Severinóquio, ou seja: “Severinóquio era um menino [...]”. Igor aproxima a idade do seu personagem à sua, possivelmente, porque como criança, ele poderá exercitar via imaginação as conseqüências decorrentes da mentira. Igor atribui a característica de menino ao seu Severinóquio já no início de sua produção textual e, ao nos apresentar o personagem diz que os outros meninos não acreditavam mais nele, porque contava mentiras e os enganava. A intertextualidade – associações estabelecidas por Igor a partir do texto de Pinóquio e das falas moralizadoras contextualizadas nas práticas sociais em que estava inserido – sobressalta em seu texto, pois Igor refere-se ao mito da mentira com um intuito marcadamente moral: “[...] precisou de ajuda para salvar seu cachorro que ficou preso no portão, mas quando pediu ajuda ninguém acreditou que era verdade e o cachorrinho acabou morrendo [...] Por isso devemos sempre falar a verdade”.

Analisar essa produção textual, que justifica a charge do personagem Severinóquio, solicita localizar o leitor para as condições de sua produção, ou seja, Igor faltou no dia em que a professora solicitou a escrita aos alunos. Como havia faltado, a realizou como tarefa de casa.

Percebe-se, por sua vez, no que se refere aos aspectos formais, a mistura indevida de letras maiúsculas e minúsculas, fato atribuído ao processo inicial de apropriação da escrita. Nota-se que não houve as intervenções da professora/eu, pois como ele não produziu a escrita em sala de aula no mesmo dia em que os colegas produziram, entregando-a no dia seguinte, esta considerou a produção legível para possíveis leitores, não realizando as devidas reflexões e apresentação da grafia correta.

Ao observar o texto produzido por Igor, leva-se em consideração o lugar em que se concretizou a objetivação textual, sua casa. As falas presentes no seu texto indicam que Igor

foi auxiliado por alguém mais experiente, talvez o irmão mais velho ou a sua mãe. Se atentarmos para qual interlocutor – a professora – Igor e seu ajudante mais experiente desenvolveram o texto, é possível compreender o fechamento dado à produção; “Por isso devemos sempre falar a verdade”, em que notamos explicitamente uma fala moralizadora. Sabe-se que ao emitir um enunciado sempre levamos em consideração o possível destinatário, por isso, entendo que o ajudante mais experiente de Igor e ele mesmo trouxeram a moral que consideravam contemplar a solicitação da professora.

Cabe também trazer uma importante contribuição de Vygotski (2001) sobre “A educação estética”, cuja discussão nos leva a refletir sobre a utilização da arte pela pedagogia e pela psicologia. Ao considerar a literatura infantil como arte neste estudo, denuncia-se as conseqüências da preocupação exacerbada de muitos professores e familiares que procuram tirar dos livros infantis apenas exemplos morais e edificantes. Geralmente o adulto supõe que “o sentimento sério é inacessível à criança” e utiliza a literatura com fins morais, adocicando “sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento. O sentimentalismo não é outra coisa senão uma tolice do sentimento” (VYGOTSKI, 2001, p. 325). O que se considera também preocupante é a imensa inserção de literaturas no mercado editorial com este conteúdo moralizador para o consumo de leitores e mediadores de leitura. Nesse caso, acreditam que é inacessível à compreensão da criança uma literatura de qualidade que permite a esse público leitor iniciante estabelecer relações estéticas e, a partir daí, produzir sentidos outros para o lido e o vivido, produzir contra-palavras com o autor-criador do texto experienciado. Pois como nos alerta Vygotski (2001, p. 325), “nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer”.

As produções textuais analisadas anteriormente permitem constatar que as experiências diversificadas com as tipologias textuais durante o processo de alfabetizar com

letramento auxiliaram no momento da produção escrita da justificativa da charge de Severinóquio. Consta-se aqui além, do diálogo com vários intertextos, a constituição da singularidade de cada leitor(a), a qual se revelou singular e social concomitantemente apresentando-se marcada por valores (dimensão axiológica). Importante ressaltar que balizava a minha prática docente o pressuposto de que não é possível dicotomizar alfabetizar e conscientizar: ou seja, o aprendizado da leitura e escrita é ferramenta humana e cultural mediadora da experiência vivida e, portanto, relacionada à leitura da realidade.

Os trabalhos e os documentos – resultantes da época em que as crianças estavam na primeira série – estavam expostos durante a entrevista com o grupo para que os mesmos revisitassem suas produções. Diversos e divertidos comentários surgiram enquanto procuravam seus Severinóquios. Eis alguns deles:

Rogério: Eu vou olhar pelo nome.

Marcos: Não tem nome!?

P: Eu escondi o nome na verdade tem o nome de vocês, mas eu botei uma etiqueta em cima.

Marcos: Ah, prossora, assim não vale!

A primeira reação de Rogério e de Marcos foi procurar sua produção pelo nome, porém, ao serem comunicados pela pesquisadora/eu de que os nomes estavam ocultos, Marcos deixou escapar um xingamento em tom de choramingo. A ludicidade proporcionada pela procura fez com que o ambiente se tornasse rico de interações, risos, interlocuções, ajuda mútua e satisfação na brincadeira:

Adriana K: Eu achei de primeira.

P: Achou de primeira. Por que que você achou de primeira?

Adriana K: Porque eu se lembrei do meu desenho.

P: Tu lembrou do teu desenho? E você, Mirian?

Mirian: Porque eu vi que era igual o meu e já peguei.

Adriana K. se vale da memória para buscar seu trabalho. Entende-se que a linguagem é constitutiva de nosso existir no mundo e por isso o uso de signos – neste caso, o desenho de Adriana K. e das demais crianças – é compreendido como uma imagem sígnica.

Sabemos que ao nascermos nos inserimos em um mundo com condições históricas dadas, o nosso desenvolvimento se dá na medida em que interagimos com o outro, com os signos e com a nossa inserção na cultura. Portanto, temos a memória mediada.

[...]

Mirela: Eu achei porque o meu desenho é sempre igual né. [...]

Criança: Eu não consegui ver o outro de primeira (referindo-se ao texto escrito). Só esse de primeira. [...]

Rogério: Daí a gente já conhece um pouco da gente, daí a gente... eu já descobri o meu desenho, porque é assim que eu desenho.

P: Ahan! Mesmo sem olhar que tinha o nome ou não, né? Foi ali e já achou o teu.

Mirela e Rogério se valem do reconhecimento do estilo para procurar suas produções. Nos trabalhos destes alunos, os componentes do contexto literário, os valores políticos da realidade brasileira que os rodeou podem ser definidos como elementos de acabamento na constituição do(a) leitor(a). A fala de Rogério ilustra a conceituação de estilo: “Daí a gente já conhece um pouco da gente, daí a gente... eu já descobri o meu desenho, porque é assim que eu desenho”. De acordo com Rogério observa-se que o estilo analisado numa perspectiva artística é um “conjunto de procedimentos de formação e acabamento do homem e do seu mundo” (BRAIT, 2007, p. 87).

[...]

Gilvan: Eu lembro que a professora tava recortando todo o jornal... do CAO...

(todos falam ao mesmo tempo) [...]

P: Tá, deixa a professora escutar, deixa eu escutar assim um de cada vez. Gilvan, como é que foi? Foi rápido? Você achou o seu já de primeira?

Gilvan: Ah, eu vi um só que daí eu não consegui tirar a “coisinha”, daí eu peguei outro e consegui tirar e tava lá.

Gilvan se vale de presumidos para explicar como encontrou seu trabalho, ao se referir “... todo o jornal... do CAO...” e “coisinha”. Somente a professora/pesquisadora e as outras crianças presentes no momento da entrevista grupal compreenderam perfeitamente o que Gilvan enunciou, sendo que na primeira frase, ele se referiu às charges do CAO – levadas para a sala pela professora – e na última frase, à etiqueta (coisinha) para ocultar o nome das crianças.

Apresentei acima quatro recortes de transcrição em que os alunos socializaram as diversas formas de encontrar suas produções, ou seja, pelo nome, pela memória, pelo estilo e pelo presumido. O encontro com os produtos da (re)criação deles próprios permitiu observar que o familiar é facilmente reconhecido. Adriana K., assim como os demais alunos, facilmente encontraram os seus trabalhos, contemplando a contribuição apontada pelos estudos de Vygotski, pois ao experienciar atividades o sujeito as registra e, num momento posterior, ao deparar-se novamente com as mesmas, resgata-as atribuindo-lhes sentidos outros ao vivido.

A seguir constatei outra maneira de reencontrar as produções:

Davi: Fui olhando o papelzinho. Eu fui olhando todos com a letra feia.
 P: A letra mais bonita era a tua Davi?
 Davi: Não! A mais feia!
 P: A mais feia!?
 (risos, todos falam ao mesmo tempo)

Na fala de Davi constatei que a atribuição de valor à forma da letra era constituinte de sua memória, porém nos cabe questionar sobre como se deu esse processo ao se anunciar autor de letra feia: como o seu olhar de hoje considera a letra feia na produção de ontem? Talvez os padrões estéticos em que Davi esteve inserido no período da produção de 2005, até nosso reencontro em 2008, fizeram com que ele desenvolvesse padrões mais apurados, exigidos e aceitos no meio escolar e familiar. O traçado da letra contemplado por este padrão estético vem formatado em imagem sígnica mais desenhada, do mesmo tamanho, com traçado firme e seguro etc.



Texto 6: Justificativa (Davi, 2005).
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao conferir a letra de Davi percebi que a mesma está legível, portanto cumpre seu papel de comunicabilidade com o interlocutor. Nota-se que há tentativas de efetuar uma escrita com traçado mais elaborado e correto através das marcas impressas ao fundo, certamente pelo uso da borracha. A escrita concebida como bela obedecendo a uma exigência da escola, da família ou até mesmo da comunidade em que a criança está inserida, é consequência de uma padronização estética monológica, historicamente reproduzida. Ou seja, a criança é levada a desenvolver-se dentro de padrões adultocêntricos, seguindo modelos pré-estabelecidos como aceitos e válidos. Em contraste ao enunciado de Davi apresento a produção de Carlos:

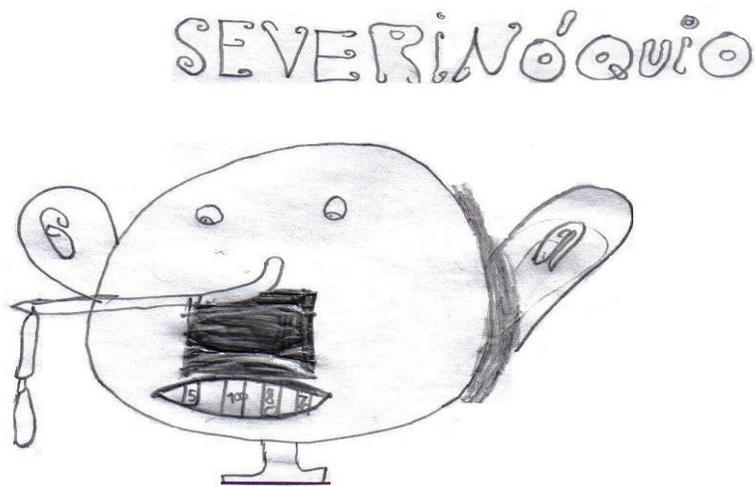


Figura 9: Severinóquio (Carlos, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Carlos ao contrário de Davi mostra-se seguro de si ao evidenciar, em seu traçado escrito, um processo criador. Percebe-se que Carlos enfeita cada letra ao escrever o nome de seu personagem, causando um efeito visual tanto a ele, como contemplador, como em possíveis leitores que entrem em contato com sua objetivação criadora. A imagem de seu Severinóquio também é impactante aos leitores/contempladores:



Figura 9a: Severinóquio (Carlos, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Destaquei a boca (ver Figura 9a) do personagem Severinóquio de Carlos (ver Figura 9) para fazermos uma analogia diante do todo de seu personagem, ou seja, se atentarmos ao nariz e à boca, obteremos inúmeras leituras. Observa-se que há orelhas de burro e o nariz do personagem parece estar liberando uma espécie de secreção, seguido pelo olhar espantado do mesmo. Ao descer um pouco mais o olhar, o leitor/contemplador verá que a boca do personagem possui, ao invés dos dentes, algo que se assemelha a cédulas de valores da moeda brasileira. Apesar de aparecer o valor 80, é possível aferir que em seu processo inicial de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema monetário brasileiro, ainda não conhecia todas as cédulas do mesmo.

Minha leitura para esta expressividade artística é de que o personagem só emite enunciados vinculados a cifras de valores financeiros, por isso o que saiu no momento em que ele falou foram cédulas monetárias. Fazendo uma moção ao nariz de Pinóquio, pode-se ler que através dele há o desmascaramento do Severinóquio, pois a coriza que sai de seu nariz expõe a sujeira que há dentro de alguém desprezível. Com isso pode-se concluir que ele até parece ser esperto, mas não consegue esconder isso dos seus leitores/contempladores. O mesmo, tal qual o personagem Pinóquio, é delatado no instante em que o seu nariz cresce acusa a mentira.

No momento em que Carlos produziu o Severinóquio, passou despercebido à professora/eu o detalhe da boca e do nariz do personagem. A imagem foi lida superficialmente no ano de 2005. A boca do Severinóquio foi vista como algo semelhante ao

uso de um aparelho ortodôntico. Somente passados três anos da produção, durante a análise do material documental, a pesquisadora/eu debruçou-se detalhadamente sobre a charge de Carlos para fazer a leitura da imagem e emocionou-se com a sua leitura da arte para com a leitura da vida.

Na seqüência, trago o texto com a justificativa produzida por Carlos para sua criação:

O SEVERINO TEM um Nariz Grande
 porque ele Mentiu Do cheque
 Ele vai Para o Guinness Book.
 O Severino era no Espantalho

Texto 7: Justificativa (Carlos, 2005).
 Fonte: Acervo da pesquisadora.

Novamente observa-se que Carlos imprime o traçado das letras com segurança e certa precisão, possivelmente a marca do uso da borracha foi devido à minha intervenção, pois se nos detivermos mais atentamente onde se lê: “Ele vai para...”, a produção anterior estava: “Se ele...”. Carlos se valeu da borracha para deixar sua produção escrita mais coesa e coerente após a intervenção docente, pois fez com que o mesmo reescrevesse sua produção. Primeiramente não há como deixar de nos afetar com a capacidade de criação de uma criança de sete anos, porém passado o impacto, compreende-se que a constituição dos sujeitos, sendo essencialmente histórica e social, mostra-se impregnada de fala e pensamento de dado contexto. A experiência como matéria bruta para a (re)criação é exposta mostrando o entendimento e a compreensão da vida neste convívio social pelo aluno Carlos. Portanto, concordo com Leite (1998) que a escuta e a valorização da manifestação pessoal de cada criança faz com que expresse o seu pensamento a respeito do mundo.

Severinóquio sendo um personagem produzido na interlocução entre o texto literário e o contexto político foi desde um menino, um político mentiroso, uma figura cômica, até um

abrigo para ninho de pássaros. O personagem Severinóquio apresentado pelos autores-criadores ganhou vida a partir do sentimento volitivo e da intenção de crianças e professora que o construíram. Os autores-criadores/alunos destacaram – via imaginação – traços, acontecimentos, particularidades e sentimentos no personagem criado por eles, fazendo ponte com as experiências vividas demarcadas por valores. Os Severinóquios após passarem pelas mãos de seus autores-criadores – alunos e professora – foram expostos para que, no contato com a objetivação artística, pudessem desencadear aos(as) leitores(as) processos de (re)criação outros.

Tal como o personagem Pinóquio se descolou das mãos do autor-criador Collodi, a análise das charges dos Severinóquios, proporcionou a pesquisadora/professora e demais leitores, novas leituras, ou seja, após se descolar de seus criadores, desencadearam outros processos de (re)criação.

5.4 (RE)CONSTITUI(A)ÇÃO DOCENTE

Tal como em “O discurso na vida e o discurso na arte” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976), a entonação dada pela professora no momento da leitura da obra “As aventuras de Pinóquio” aos alunos trouxe implícita uma tomada de posição axiológica sendo, portanto, o chão comum do enunciado na vida e na arte. Sabe-se que uma palavra sempre que pronunciada não deixa de ser entoada, enquanto existimos assumimos uma atitude avaliativa diante de situações da vida cotidiana, exigindo de nós o tempo todo um posicionamento frente a valores.

As rodas de leitura formadas no tapete ao fundo da sala de aula eram o prenúncio de que algo volitivo e compartilhado estava prestes a ocorrer e isso tecia a interlocução entre autor/personagem/leitor(a). O conhecimento anterior do capítulo a ser lido por mim naquele

dia fazia emergir a minha dimensão axiológica em relação ao texto apresentado. A atitude efetivamente interessada significava minha posição valorativa em relação ao esperado ou ao inesperado frente ao texto, movendo-me na direção do que poderia ser determinante nele, efetivando o momento como um evento vivo, ou seja, o processo, o porvir. Desta forma sabe-se, de acordo com Voloshinov; Bakhtin (1976, p. 06), que a entonação “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer”.

Na entonação entende-se que o enunciado entra em contato com a vida, está sempre na fronteira do dito com o não-dito. É através dela que há interação do(s) interlocutor(es), demonstrando com isso sua natureza sensível a todas as vibrações do contexto no qual o falante está inserido (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976).

Pelo fato do texto literário “As aventuras de Pinóquio” ser extenso (aproximadamente 200 páginas), e com poucas ilustrações, havia a demanda de um planejamento prévio de minha ação docente – leitura antecipada, produção de sentidos primeiramente meus –, para valer-se dos recursos lingüísticos, demarcando-os muito bem. Isso caracterizava uma entonação criativamente produtiva, segura e rica, buscando dessa forma um “apoio coral” presumido. Esta entonação emotivo-volitiva na leitura da obra e seus efeitos foram assinalados pelos alunos Adriana P. e Jorge:

Adriana P: Eu achava legal que quando ela lia, ela chegava perto da gente e a gente ficava com medo.

P: Como é que eu lia, Adriana P?

Adriana P: Pegava o livro assim, daí...

Jorge: Nós tava bem tranqüilo e pegava e: UHAUU!

Adriana P: É!

P: E daí dava um susto? Suspense, susto...

(anota).

[...]

Iran: Eu também gostava quando a professora lia de um jeito bem assustador...

P: Quando eu lia de um jeito assustador. Tava lendo bem tranqüilinha... daqui a pouco...

Crianças: BUUM, UHAUU!

Adriana P., ao se reportar à expressão “quando ela lia”, está se referindo à professora naquele ano. No entanto, esta professora é a pesquisadora/professora deste estudo, ou seja, eu. Nota-se que na réplica eu me assumo no momento da entrevista como a professora, tanto no passado como no presente, no questionamento lançado à aluna sobre a forma com que eu lia. Iran também exprime opinião ao revelar que gostava do jeito assustador que eu entoava e, novamente aqui, peguei-me assumindo o lugar social de professora, deixando à margem o meu lugar de pesquisadora.

Incluí junto à entonação o gesto²², pois ao entoar com suspense, certamente eu expressava movimentos com o corpo, principalmente a expressão facial. Esse também requer apoio coral dos alunos incluídos no contexto imediato; sei que apenas numa atmosfera de simpatia um gesto espontâneo e seguro é possível. O gesto sempre pressupõe ataque ou defesa, ameaça ou carinho, com o contemplador/leitor(a) ou ouvinte colocados no papel de aliados ou testemunhas. A entonação e o gesto são ativos por tendência. De acordo com Voloshinov; Bakhtin (1976, p. 08), “quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social”. Está implícita aí sua dimensão axiológica.

Entendo que o aspecto objetivo e sociológico da entonação e do gesto deveria interessar aos pesquisadores de diversos campos do conhecimento, pois: “é aqui que residem as forças da arte responsáveis pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística” (VOLOSHINOV; BAKHTIN 1976, p. 08).

Como dito anteriormente, cada instância da entonação segue em duas direções: uma em relação ao interlocutor como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado, como um terceiro participante vivo a quem a entonação repreende ou agrada, denigre ou engrandece. Acredito que é essa orientação social dupla que mobiliza todos os

²² Gesto entendido aqui com um sentido mais amplo, incluindo a mímica como gesticulação facial.

aspectos da entonação e a torna inteligível. Os enunciados verbais estão todos organizados e também tomam forma, no mesmo processo, da dupla orientação do falante; de acordo com Voloshinov; Bakhtin (1976, p. 08), “esta origem social só é mais facilmente detectável na entoação porque ela é o fator verbal de maior sensibilidade, elasticidade e liberdade”. Por isso (re)afirmo:

Qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói) (VOLOSHINOV; BAKHTIN 1976, p. 08 - 09).

A entonação na leitura, por sua vez, foi importante para que os alunos e professora estabelecessem relações estéticas com a obra e pudessem, decorridos três anos, dela relembrar.

As relações estéticas constituídas pelas crianças assinalaram dois aspectos relevantes para o processo de constituição do(a) leitor(a). Os sentidos produzidos a partir de diferentes trechos da história e, principalmente, a entonação dada pela professora/eu no momento da leitura em voz alta para o grupo:

Joana: Eu gostava quando a professora chegava assim e todo mundo falava: Pinóquio... Pinóquio... pra ler o livro!
 Jorge: No começo da aula.
 P: Ah, vocês lembram disso? Ai, já tava esquecendo. Todo mundo cantava, Joana, esse dia?
 Mirela: Eu cantava.
 P: Vocês cantavam como? Ah, vamos lembrar como era esse canto? Vamos fazer de conta. Eu entrei. Entrei na sala e agora o que vocês faziam pra eu lembrar?
 Crianças: Pinóquio... Pinóquio... Pinóquio!
 (todos falam juntos ritmicamente)

Na fala de Joana pode-se dizer que ela exprime a ocorrência de um ritual que se repetia todos os dias quando a professora/eu entrava em sala de aula: as crianças entoavam “Pinóquio, Pinóquio, Pinóquio...” solicitando, com esse canto, a leitura do texto literário. O ritmo manifestado pelas crianças pressupôs um ordenamento axiológico atribuído pela

produção de sentidos desencadeada pela obra literária. De acordo com Bakhtin (2003, p. 107)

o ritmo:

não é expressivo no sentido exato do termo, não exprime o vivenciamento, não é fundamentado de dentro dele, não é uma reação volitivo-emocional ao objeto e ao sentido, mas uma reação a essa reação. O ritmo é vago no sentido de que não opera imediatamente com um objeto, mas com o vivenciamento do objeto, é uma reação a ele [...].

Incluimos também aqui, a mímica como gesticulação/expressão facial, tanto de alunos no momento em que entoavam musicalmente “Pinóquio”, quanto da professora/eu durante a leitura do capítulo estipulado para aquele dia, ou seja, a entonação emotivo-volitiva fazendo emergir a unicidade cúmplice dos envolvidos naquele acontecimento original.

Ao se reportar à entonação dada pela professora, outros enunciados podem ser destacados:

Adriana C: Ah, eu me lembro quando a gente sentava no tapete, que a professora lia...

Rogério: Quando ficava lendo o Pinóquio...

Adriana C.: Às vezes a professora assim, parava e lia um pouco mais alto pra dar atenção, que tinha um brincando, fazendo palhaçada. A professora dava às vezes um grito... né? Bem alto na história.

P: E daí vocês ficavam o quê?

Adriana C: Ah, quieto né!?

(risos)

P: Era bom isso?

Crianças: Ahan! Sim.

Adriana C. dá início ao seu enunciado reportando-se a momentos em que se acomodavam no tapete – espécie de ritual para ler histórias, em seguida Rogério complementa que a história era de Pinóquio. Adriana C., inserida na interlocução, fez uma interpretação das estratégias de entonação adotadas pela professora. Nota-se que a professora/eu introduz um questionamento supostamente para fazer um julgamento desse recurso. Cabe perguntar se essa intervenção foi para verificar o que os alunos sentiam naquele momento, ou se foi para solidificar esta estratégia como válida ao se ler textos literários. A problematização dessa situação leva-me a analisar os impasses e as angústias da ação docente que faz ecoar as

angústias de vários outros professores. Estas inquietações e angústias presentes em minha prática docente poderão ser estendidas também para professores que se preocupam em refletir sobre suas ações pedagógicas, cujo drama diário nos contextos do ensinar e aprender pulsam exigindo tomada de decisões diariamente frente aos nossos/seus alunos, nem sempre plausíveis com o preconizado pelos discursos teóricos. Porém, afirmo que estas inquietações e angústias – drama – muitas vezes desencadeiam posturas investigativas de suas práticas, ou seja, mobilizam estes professores comprometidos com o ensinar e aprender a uma constante ação-reflexão-ação. O drama traz implícita a dimensão axiológica que nos constitui na profissão docente e nos leva à tomada de posição que vai desde a história pessoal e familiar de cada sujeito; o modelo disciplinar imperante nas escolas; a concepção de ensino-aprendizagem, até as relações com as bases hierárquicas da escola na tomada de decisões.

Na seqüência da entrevista, novos dramas vêm se agregar aos fios dessa trama, em que a professora/eu lança a questão sobre quais as mudanças que a leitura e a atividade criadora desencadearam nos alunos:

P: E, vocês acham que fazer esse trabalho, ler o livro, fazer as nossas charges, escrever sobre ela, ajudou alguma coisa? Vocês assim oh, na vida de vocês, hoje né, como vocês disseram: “ah, o desenho é nosso, foi a gente que fez, a gente sabe como é que a gente desenha”. E fazendo esse trabalho, escrevendo, o Severinóquio, fazendo a charge, ouvindo a história do Pinóquio. Mudou alguma coisa na vida de vocês? O que que mudou? O que pode ter mudado? O que vem mudando?

Rogério: Ali no Pinóquio, Pinóquio era bem generoso, né? Ele ficava ajudando as pessoas. Agora eu também sou!

P: Você também ajuda?

Rogério: Ahan!

Há que se refletir sobre a complexidade dessa pergunta para os alunos, a qual gerou, apesar disso, momentos de interlocução intensos. Ao problematizar sobre a ocorrência de mudanças na vida das crianças é observável que a pesquisadora/professora estende a pergunta exemplificando-a e provocando inúmeras respostas que serão aqui analisadas.

Neste recorte percebi que Rogério destacou a generosidade como qualidade da marionete, numa dimensão axiológica reconhecida por ele a partir do contato com a história.

Essa discussão por sua vez é por ele valorizada e generalizada: “Agora eu também sou!” Há que fazer uma analogia sobre a relação imbricada entre a arte e a vida, pois Rogério chegou a essa conclusão durante a exposição sobre a mudança que a objetivação artística de Carlo Collodi lhe proporcionou. A dimensão axiológica “ser generoso” está norteadada pelos valores sociais em que Rogério está inserido, seja na escola, seja na família; portanto, este enunciado também considera o lugar social ocupado por mim/professora que lanço a pergunta. Desse modo, Rogério responde à pergunta considerando que terá o meu apoio coral.

Ainda na seqüência do questionamento realizado pela professora/eu sobre as mudanças observadas pelos alunos, houve destaque a aspectos como valores elencados a respeito da mentira e verdade, bem como a consequência das mesmas no contato com a história:

P: [...] Mais alguém mudou alguma coisinha? Às vezes é uma coisinha bem pequeninha. Pode falar Júlio.

Adriana C: Cada vez que a professora lia, eu sempre contava pra minha mãe. Daí quando eu mentia assim, né... Às vezes minha mãe falava que o meu nariz ia crescer. Agora eu não minto mais.

Rogério: Minha mãe também quando... se... quando eu minto ela sempre fala que vai crescer.

P: É?

Rogério: Ahan!

Adriana C: Daí minha mãe falava que quem mente tem perna curta.

(risos)

Rogério: Ela sempre me convenceu a falar a verdade não sei como...

Nas falas de Adriana C. e Rogério há referência às mães, portanto, poderá atribuir-se a essa referência, as vozes sociais constitutivas de posições axiológicas/valores das mães apropriadas em variados contextos, cujas falas se renovam no presente, redimensionando no presente atos possíveis para uma memória de futuro. Pode-se analisar na fala das mães de Adriana C. e de Rogério a ancoragem de muitas falas (minhas/nossas) constituídas de certa repressão ou até mesmo moralismo, porém, cabe remeter à nossa crença de que a vida, enquanto acontecimento, porvir, sempre nos faz tomar decisões ancoradas nas próprias experiências entretidas na relação eu/outro. Ilustra-se aqui que o convívio em práticas sociais

constitui os sujeitos a exemplo da citação do ditado popular conforme a fala de Adriana C. ao se reportar a fala de sua mãe: “Daí minha mãe falava que quem mente tem perna curta”. A interlocução entre a pesquisadora/eu e a aluna Adriana C., na seqüência, dá continuidade a essa reflexão:

P: E é melhor falar a verdade?

Adriana C: É melhor, porque não pode ter briga, né? Não pode ter nada, assim. Daí quem... se descobrir é nós que tamo... eles vão descobrir que nós mentimos.

P: E isso não é bom?

Adriana C: Não! Ai, eu não gosto.

P: É, né?

Adriana C: Ah, e a pessoa vai ficar braba com nós, assim, e parece que ela não tá mais assim, com nós assim, daí faz falta...

P: Ela se afasta de quem mente?

Adriana C: É, daí a gente não tem mais a pessoa, daí a gente sente...

P: Ahan!

(anota)

P: A mentira afasta então?!

Neste recorte, há que se destacar a reflexão categórica que Adriana C. vai constituindo ao longo de sua interlocução com a pesquisadora/eu, aperfeiçoando seus conhecimentos sobre os efeitos maléficos precedentes da mentira. Pelo fato de Adriana C. referir-se a sua mãe quando socializava a ela a história do Pinóquio e esta apegada ao mito da mentira – apropriada no contexto social –, estendeu-a ao crescimento do nariz da filha, caso ela mentisse. Percebe-se, que ao se posicionar contra a mentira, a aluna traz a fala da mãe norteando sua posição. Ainda ampliando suas convicções, Adriana C. traz sua preocupação com as conseqüências da mentira para com o outro, ao se posicionar diante das quatro seqüências de interrogativas da pesquisadora/professora. Ao fazer uma analogia da interlocução entre ambas, convém indagar se a réplica suposta pela professora/eu e aluna seria justamente aquela prevista como a defesa pela verdade. A insistência da aluna em continuar discutindo e refletindo sobre a mentira com a professora/pesquisadora, como se pode observar logo abaixo, faz com que esta tente mudar de assunto ao questionar os demais alunos sobre outros fatos em relação à história ou à atividade criadora:

P: [...] E você Laércio? Mudou alguma coisinha assim, pra falar pra gente? (não responde, apenas nega com a cabeça) Não mudou nada que tu percebeu? Que tu lembra? Eu to anotando, o que vocês tão falando... eu anoto um pouco. Paula, mudou? Conhecer a história... fazer trabalho... fora tudo o que vocês já falaram, né? Só to querendo ver se tem mais alguma coisa.

Adriana C: Ah, eu não sei por que a professora deu a história do Pinóquio, parecia que a professora queria mostrar pra nós que a gente não deve mentir.

Adriana C. retoma a discussão sobre a mentira na última afirmação do mesmo recorte analisado, supondo uma réplica da professora/eu. Destaco que a sua interpretação se pautou pela dúvida em relação aos reais motivos que me levaram a ler o livro de Pinóquio. Pelo fato da aluna apontar esse motivo é necessário aprofundar esta análise com a guisa das reflexões sobre a arte/moral e arte/vida desenvolvidas por Vygotski e Bakhtin. Nota-se que Adriana C. escuta o enunciado da professora/pesquisadora, portanto o lugar social de onde vem o discurso é considerado por ela. A aluna escuta adultos falando sobre a mentira, neste caso a mãe e a professora/pesquisadora e, quando estas falam, é para ensinar algo, para transmitir valores.

Sabe-se que as crianças nem sempre contemplam as respostas esperadas pelos adultos, muitas vezes chegam a contrariar a moral destes. Agregando a esta reflexão a discussão de Vygotski (2001, p. 327) em “Moral e arte” o autor mostra que a escola, ao ignorar a diversidade de interpretações e conclusões morais, enquadrando qualquer vivência estética a um conhecido dogma moral se contentando com a assimilação deste, contrariando o princípio de que um texto literário de qualidade não só não permite assimilá-la como pode a ela se opor, infundindo uma concepção moral de ordem justamente oposta. Portanto, cabe defender que as relações estéticas estabelecidas a uma produção textual de qualidade impulsionam a constituição do(a) leitor(a) que reconhece a beleza entre a literatura e a realidade.

Apresento a continuidade desta interlocução:

P: É? Você acha que foi isso? Vocês não lembram por que que a professora começou a ler essa história do Pinóquio, o Marcos?

Marcos: O que?!
 P: Não lembram por que que eu comecei a ler essa história do Pinóquio?
 Marcos: Eu não lembro...
 P: Não lembram?
 Marcos: Lembro...
 Rogério: Eu acho que era por causa que às vezes a gente fazia muita bagunça, igual o Pinóquio...
 P: Será?! Que foi por isso?
 Rogério: Ou por causa que a gente mentia muito...
 P: Ou vocês tão achando que é isso? E daí tão falando?
 Rogério: Eu acho.
 P: Tão achando então?
 Marcos: Ahan, eu não sei se é!?

Sentindo-se provocada pela aluna Adriana C. a professora/eu, buscou apoio coral para com os outros alunos que participavam da entrevista, no entanto Marcos parece não entender o que eu estava querendo como resposta sua. Na continuidade, Rogério tenta achar a resposta supostamente esperada por mim ao oferecer duas alternativas, valendo-se de “ou” porque eles faziam “bagunça”, ou porque “a gente mentia muito”.

A partir desta exposição das crianças, um dos fios da tessitura que se entrecruzavam com tamanha precisão se rompeu da trama, pois ao me sentir destituída das certezas por haver escolhido o livro de Pinóquio, possivelmente havia um motivo que se fazia oculto até o momento em que Adriana C. levanta a dúvida pela justificativa de tal escolha. Podemos acompanhar isso diante da réplica às enunciações dos alunos:

P: Bom, eu também assim, disso eu tentei lembrar um pouquinho, e daí eu fiquei pensando, assim... Tinha um aluno na nossa sala que gostava muito dum livro...
 Marcos: Eu!
 P: Do Pinóquio e não largava o livro... daqui da biblioteca, era um outro... Era o Altamir, ele não largava do livro. Daí a professora foi descobrir, também o pai dele era marceneiro e o Gepeto era marceneiro, e o Pinóquio foi feito por um marceneiro. E daí ele dizia que queria um Pinóquio também... Eu falei isso pra vocês na sala, eu acho que eu lembro disso?!
 Crianças: Não, não falou.
 P: Não falei? Daí, ah, se vocês queriam ouvir a história do Pinóquio, que a turma da manhã queria também ouvir.
 Adriana C: Falou sim!
 P: Falei que a turma da manhã queria ler... que eu lesse? Daí vocês também queriam?
 Adriana C: Ahan! [...]

Nota-se que as crianças também esquecem isso me leva a problematizar novamente sobre como se dá o esquecimento infantil – temática sobre a memória a ser pensada para futuras pesquisas.

Constrangida pelas réplicas das crianças afirmando não lembrarem mais porque eu havia levado aquela obra literária para a sala de aula em 2005, mantive meu discurso pedagógico naquele momento da entrevista, relatando os motivos elencados por mim como verdades, na tentativa de rememorar com os alunos a seleção do texto de Collodi. Neste momento, mais uma vez a pesquisadora/professora deu lugar à professora/eu que atuou naquele ano. Durante a escrita sobre “A memória e a narrativa docente” apresentei como justificativa para a leitura de Pinóquio dois motivos: uma pelo fato de ser uma literatura de qualidade e a outra porque era parte da história de vida do aluno Altamir, bem como de minha ação docente para com ele. A narrativa expõe a tensa e densa relação entre Altamir e eu, além da defesa pela leitura de literatura de qualidade.

Adriana C. foi extremamente ousada e sensível, pois conseguiu ler para além do meu discurso pedagógico correto, solidificado, plausível até então, a minha posição axiológica em relação à mentira. Foi difícil admitir que estivesse impresso em mim este texto. Somente no momento da análise das transcrições da entrevista com o grupo focal é que, mediada pela orientadora desta pesquisa, Andréa, consegui me permitir dialogar com a afirmação de Adriana C., Rogério e possivelmente muitos outros alunos.

O fio que escapou do tear rompeu com a exatidão do fluxo do meu olhar e focou com mais afinco para mais uma das razões de minha opção pela literatura de Pinóquio e não outra (PEREIRA E SOUZA, 1998).

Questionados por mim se haviam gostado de rever os trabalhos expostos na biblioteca durante a entrevista, os alunos rememoraram situações vividas mediadas pela leitura de livros. Ao rever esta interlocução entre professora/eu e alunos trago lembranças

minhas/deles sobre o aluno Altamir, mediadas pela análise das informações da entrevista grupal:

Adriana C: [...] Eu me lembro quando a professora disse: “quem quiser ler bastante um livro pode apresentar nas outras salas”. Eu fiz isso!

Rogério: Ahan! E quando o Altamir foi ali no... diretoria... pra lê um livro pra gente. Ele falou ali no microfone e...

P: Quem que foi?

Crianças: O Altamir.

P: O Altamir leu um livro? Qual? Vocês lembram a história ou não?

Rogério: Eu sei que era dum sapo.

Percebe-se a minha surpresa com a fala de Adriana C., ao trazer à tona uma prática docente em que eu desafiava os alunos a desejar ler com a maior brevidade possível, para realizar a leitura em voz alta para outras crianças. Essa prática rememorada pela aluna trouxe à tona o fato de Altamir ter experienciado um momento de destaque diante dos colegas e do qual eu não me lembrava mais (como eu poderia ter esquecido algo tão distinto em relação a este aluno?). Rogério destacou a significativa iniciação/apropriação da leitura pelo aluno Altamir e sua apresentação no microfone da escola. O microfone ficava na secretaria e possuía ligação para todas as salas, porém nesse dia, a escuta foi direcionada somente para as turmas de primeiras séries da escola. Devido à lembrança de Rogério, a minha memória foi mediada na interlocução com o mesmo e, lembrei-me de ter visto nesse dia o brilho do olhar de Altamir diante dos colegas e professora.

Na continuidade da entrevista as crianças apontam mais situações vivenciadas com Altamir:

Marcos: É, mas também o tamanho da letra dele, o tamanho da letra dele era do tamanho do caderno. A professora passava no quadro, a letra dele era do tamanho do caderno. Copiava do tamanho do caderno.

P: Oxa! Eu não lembro disso!?

Marcos: Eu sentava perto dele.

[...]

Marcos: Eu acho que o Altamir não estuda mais aqui.

P: Não estuda mais, né? É.

Rogério: O irmão dele até foi expulso da escola.

P: Eu não vi ele também estudando aqui.

Marcos: Eu também já vi ele fumando cigarro.

[...]

Marcos relembrou ações de Altamir pelo fato de partilharem de imensa amizade, bem como, compartilharem uma situação familiar comum, ou seja, os dois moravam apenas com o pai. Nota-se que Marcos evoca de sua memória a organização do caderno e a letra do amigo, ao mesmo tempo em que me faz reportar sobre a minha relação enquanto docente com Altamir, conforme descrevi no capítulo 4 sobre “A memória e a narrativa docente”. O aluno Marcos destaca que Altamir, além de não estudar mais naquela escola, estava fazendo uso do cigarro. Rogério participa da interlocução informando que o irmão de Altamir foi expulso da escola.

Infelizmente, antes de realizar a entrevista, fui informada por alguns profissionais da escola que Altamir havia reprovado na terceira série em dois mil e sete e que não retornou no ano de dois mil e oito para frequentar novamente a terceira série naquela escola. Isso causou sentimentos como impotência, tristeza e indignação. A (i)mobilização evidente em situações dessa natureza me faz refletir sobre o drama que nós professores experienciamos para constituir o sucesso dos alunos. Esse drama não é novo, mas incomoda, ou deveria incomodar... Como professora de Altamir na primeira série, apesar de muitos atritos e afetos em nossa relação, eu acreditava ter feito o possível para que ele obtivesse sucesso escolar, mas diante de fatos em que acreditava estarem solidificados como verdades estanques, a exemplo da leitura de Adriana C. ao perceber impresso em mim um texto repelindo a mentira, dispo-me destas certezas em relação a Altamir, para conseguir redimensionar o olhar e levantar questionamentos sobre discursos, gestos e atitudes minhas que também, em certa medida, favoreceram à produção de seu (in)sucesso naquela escola.

Impossível não se afetar com estes enunciados, nem ficar indiferente com as causas e conseqüências que levaram o aluno Altamir a distanciar-se daquela escola. No ano de dois mil e cinco, sendo repetente, cursou pela segunda vez a primeira série em que eu era a professora. Iniciou lentamente seu processo de alfabetização – observamos nas transcrições

acima que iniciou a leitura de textos literários naquele ano – e ao final do ano sua escrita ainda não estava alfabética, escrevia somente com algumas letras que compunham as palavras. Porém, defendi sua aprovação para a segunda série frente ao Conselho de Classe, cujo critério da decisão pautava-se na postura da professora seguinte, sendo sugestivo a esta, dar continuidade ao processo de alfabetização de Altamir. Lembro que em dois mil e seis ainda lecionava naquela escola e questioneei/argumentei com a instituição sobre a hipótese de reprová-lo na segunda série, porém decidiu-se aprová-lo novamente por Conselho de Classe. Em dois mil e sete, afastei-me da escola, devido à licença para realizar o Mestrado e, ao voltar à instituição em dois mil e oito para realizar a entrevista com os grupos focais e conseqüentemente reencontrá-lo, constatei essas informações, ou seja, possivelmente um dos implicadores em sua postura de abandonar a escola pode ter sido a reprovação.

Reportando-me ao problema desta pesquisa “de que modo, na experiência com o texto de Pinóquio, os processos de criação da professora e dos alunos se entreteceram”, decido analisar parte das informações coletadas sobre o aluno Altamir, após imensa interlocução com minha orientadora, pois ao analisar como se entreteceram os processos de criação da professora e dos alunos mediante o texto literário de Pinóquio nos deparamos também com o drama da produção do (in)sucesso escolar.

Na tentativa de entender as informações sobre a trajetória escolar de Altamir de uma maneira mais geral, trago aqui breves apontamentos de Maria Helena Souza Patto (1999) sobre a “Produção do fracasso escolar”, em que a autora faz pensar sobre a crueldade de como o fracasso escolar é tecido no seio da instituição escolar. A experiência dos alunos em muitos casos, não é considerada pela escola, bem como a maneira como ela mesma se relaciona com a singularidade dos alunos, ou ainda a maneira singular como esses vivem nos extramuros escolares. Diante de uma detalhada historicidade e reflexão, a autora elencou quatro confirmações sobre as dificuldades com que a escola pública elementar brasileira se

defronta com o seu ofício de ensinar-aprender. A primeira delas nos expõe um dado muito discutido na atualidade: “as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1999, p. 403). A segunda traz em destaque as exigências do sistema: “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos” (PATTO, 1999, p. 407). O terceiro destaca a marca do discurso científico naturalizado: “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1999, p. 410). O quarto desconsidera as relações humanas como matéria-prima da transformação: “a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico” (PATTO, 1999, p. 412). Dessa forma, urge continuar a interlocução com esta e muitos outros autores para contribuir com a temática sobre o (in)sucesso escolar de crianças a partir dos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à alfabetização. No caso de Altamir, pouco posso dizer nesse momento das condições que o levaram a abandonar a escola.

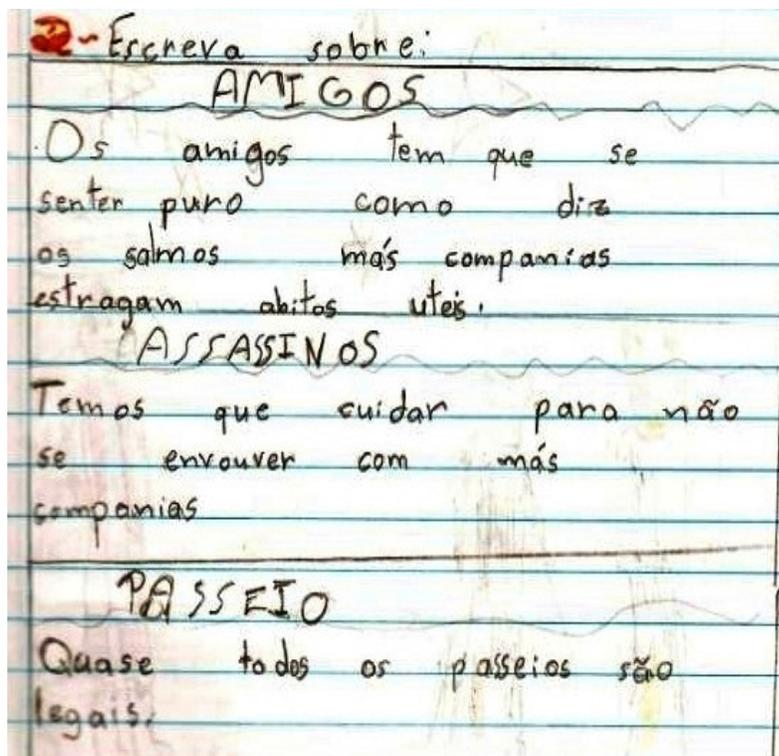
A discussão é densa e exige meses de estudo sobre essa temática, ficando restrita nesta dissertação, devido ao tempo breve que tenho para defendê-la. Entretanto, cabe o desafio para a continuidade em pesquisas mais específicas sobre a temática. Destaco que se faz urgente rever conteúdos, (re)ações e principalmente a relação eu/outro considerando as singularidades que se constituem no coletivo histórico e cultural do ambiente escolar.

Ciente de dramas como o de Altamir que acompanham a mim e alguns outros tantos professores há muito tempo e que as transformações na escola são passíveis de acontecer, reporto-me novamente para atividades que desenvolvi/desenvolvemos, eu/alunos durante o

ano de 2005, na crença de estender o sucesso escolar a todos aqueles alunos e a muitos outros “Altamires”.

A constituição de leitor daquelas crianças era tecida pela leitura de mundo, pela leitura da palavra e pela leitura da imagem. Todos os sentidos sociais, cognitivos, fisiológicos, históricos, além de outros, postos em movimento naquele acontecimento único do existir humano como premissa para um não acabamento, para um devir, *sendo* eu/outro *em* relação a cada pulsar da nossa vida. O alfabetizar e letrar como concepção de educação exige a tomada de decisão no evento em que instrumentalizar qualitativamente com as ferramentas culturais da leitura e da escrita acontece. Cada ato efetuado no trabalho de apropriação da leitura e escrita exigia atividades gordas de sentidos, fazendo com que o signo imagético/escrito se estabelecesse como mediador de apropriação dessa ferramenta cultural para cada aluno inserido naquela turma de alfabetização.

Durante a leitura da história, como por exemplo, no capítulo catorze, havia uma introdução que enunciava o encontro de Pinóquio com dois assassinos por não ter assimilado os conselhos do Grilo-Falante. As questões ortográficas como os sons e a grafia da letra “s”, conforme a posição que ocupa na palavra, ou seja, a relação fonema/grafema necessitavam serem exploradas, e por isso, propus uma atividade em que os alunos iriam emitir opinião sobre: amigos; assassinos e passeio, presentes na leitura daquele capítulo:



Caderno 1: Atividades pedagógicas (Brenda, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

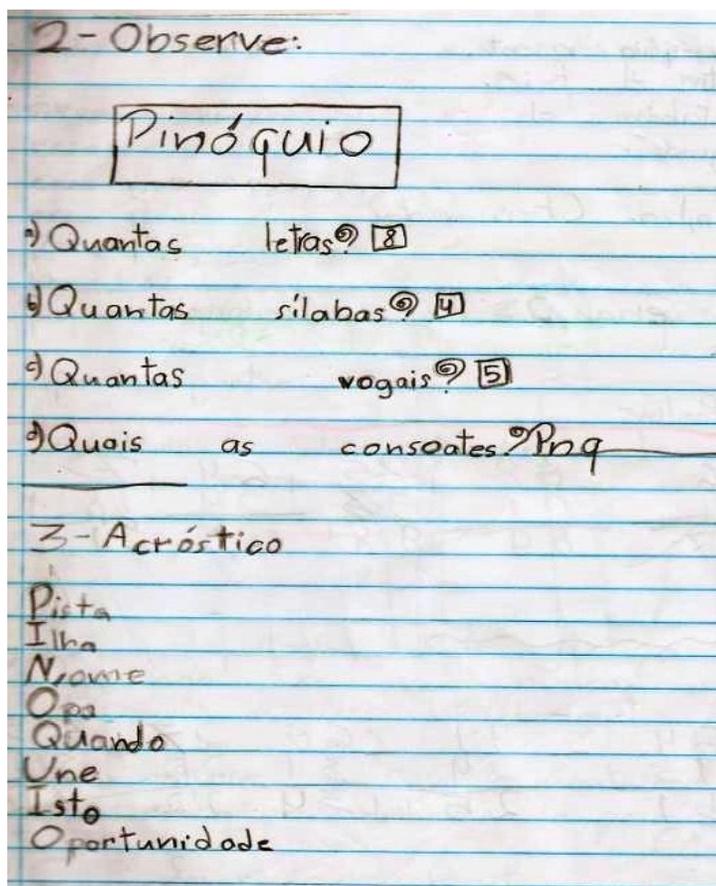
Nota-se que a escrita de Brenda²³ (Caderno 1) possui algumas trocas ortográficas e ausência de acentuação, porém há comunicabilidade com os leitores/contempladores de sua produção. Percebe-se que as falas do culto religioso que ela e sua mãe freqüentam estão presentes em seu texto, mais especificamente quando ela cita uma passagem bíblica dos Salmos. Portanto, nos deparamos com um intertexto bíblico. Há praticamente uma continuação do texto sobre os amigos no momento em que ela escreve sobre os assassinos, isto é, um complementa o outro.

A aluna Brenda produziu enunciados com sentidos, ressignificados por ela própria a cada uma das palavras proferidas. Reforço que essa produção se deu em sala de aula. Contemplei em sua produção textual mais uma vez a capacidade da criança (re)criar a partir de suas experiências de vida. Ao analisar o conteúdo de seu texto, eu não lembro-me de ter

²³ Faz-se necessário esclarecer ao leitor que as atividades do caderno exposto aqui é da aluna Brenda, pois ao solicitar aos alunos quem havia guardado o caderno utilizado no ano de dois mil e cinco, somente ela e a aluna Joana se manifestaram afirmativamente. Estes cadernos fazem parte do meu acervo.

atentado para a sua escrita, talvez pelo fato de Brenda já estar praticamente com uma escrita alfabética. Ocupava-me na época de alunos como Nei, Iran, Altamir e alguns outros, por exigirem uma intervenção docente mais pontual para apropriação da leitura/escrita.

Na continuidade das análises sobre as atividades pedagógicas que realizei/realizamos a partir da história de Pinóquio, destaquei:



Caderno 2: Atividades pedagógicas (Brenda, 2005).
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade número dois (Caderno 2), a palavra Pinóquio foi decomposta para possibilitar a análise lingüística da mesma, pelo entendimento de que favorece a apropriação da escrita levando o aluno a compor e decompor a ligação simbólica entre os sons da fala, grafia das letras, número, quais marcações silábicas, quais consoantes e vogais. Na atividade número três, os alunos desenvolveram outras palavras partindo da palavra “PINÓQUIO”. O

acróstico, para além de uma listagem de palavras, envolve certa ludicidade, pois permite brincar com a descoberta de novas palavras, geradas por uma palavra significativa.

Em suma: notou-se, mediante as análises efetuadas, que as atividades pós-leitura na maioria das vezes eram uma conversação sobre a história e os sentidos atribuídos pelas crianças na relação arte e vida direcionada àquele capítulo apresentado. Portanto, o pretexto pedagógico na utilização da literatura infantil não cabe aqui, ou seja, a arte não está a serviço da escolarização dos conteúdos, e sim para estabelecer relações estéticas com o lido. O exposto revela que o ensinar e aprender estavam relacionados ao objetivo da professora tendo como consequência a produção de sentidos e não o fim conteudista. Nota-se desse modo que as ações pedagógicas imprimem e expressam o movimento dinâmico do fazer acontecer na escola, cujo drama da professora se renova de cada ação. Portanto, a (re)constituição da ação docente está posta a partir do momento em que se opta pelo ofício de ensinar e aprender e a constante reflexão sobre o processo.

As (des)venturas de constituir leitor(a) para ler a palavra *mundo*, precederam do entendimento do texto literário “As aventuras de Pinóquio” como arte convidativa para efetivar a co-autoria e desenvolver processos de criação. As ações docentes para constituir leitores interligadas à leitura da literatura, à leitura da realidade que a princípio pareciam fios soltos no tecido da apropriação dos conhecimentos essencialmente humanos, foram aos poucos preenchendo e bordando os vãos do ato de ensinar e aprender na escola.

6 CONSIDERAÇÕES

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). [...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

(BAKHTIN, 2003)

As linhas e entrelinhas que se lançaram da obra literária de Carlo Collodi, o contexto político brasileiro em dois mil e cinco, os processos de (re)criação, absorvidos na/com a experiência de uma professora/eu e de seus/meus alunos de primeira série em uma escola pública, consentiram a exibição dessa rede complexa e viva de acontecimentos. Ao analisar o processo de criação dos alunos e da professora/eu que (re)criaram a si mesmos no ambiente escolar, mediados pela leitura literária/imagética/realidade, percebeu-se a amplitude de um trabalho que tencionou o desenvolvimento humano, sob temáticas como: relações estéticas e dialógicas, trabalho docente com a literatura infantil e memória, as quais nortearam a discussão sobre a ventura e a desventura do processo de constituição do(a) leitor(a).

A recepção/escuta da narrativa literária para que os leitores produzissem sentidos justificou-se pela defesa de uma prática com a literatura infantil e juvenil que favorece a apropriação de experiências. A memória permite armazená-las via funções psicológicas superiores, para, em momentos distintos, de acordo com as necessidades do existir humano, (re)criá-las valendo-se da imaginação, a exemplo das análises apresentadas neste estudo, decorridos três anos da experiência. Os leitores sendo congeniais aos poetas recriaram o lido estreitando pontes com o vivido. A contra-palavra do leitor fundiu-se com a palavra do autor-criador Collodi estabelecendo a relação estética. A relação estética conforme discutido durante todo o processo de elaboração deste estudo supõe que, ao provocar a sensibilidade,

nos afeta, e, conseqüentemente desenvolve a imaginação como potencial para possíveis produções criadoras.

“As aventuras de Pinóquio” e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a) deflagraram as possibilidades de interlocução com as diferentes palavras alheias: produção teórica de autores, familiares, alunos, professora/pesquisadora, instituição escolar, orientadora deste estudo sem deixar de considerar também as palavras anônimas que perderam as aspas, pois se fizeram nossas/minhas alheias palavras. Essa leitura analítica visou a identificar as falas que se deixaram ouvir nos enunciados, entendendo dessa forma que essas interlocuções/relações dialógicas visaram ao levantamento de uma diversidade de questionamentos em relação ao enunciado analisado, ou seja, quais as palavras alheias identificadas; qual a dimensão axiológica (valores) ponderada; qual a relação da pesquisadora/professora com o(s) seu(s) outro(s).

Ao centrar a atenção nas múltiplas falas que se lançaram na atividade foco de investigação, constatou-se que a opção por um método como premissa/produto, ferramenta/resultado deste estudo, permitiu que as análises das informações se construíssem ao longo do processo de investigação. Expôs o compromisso ético, a interlocução com o outro, a flexibilidade do olhar e a organização/seleção da pesquisadora/professora permeada pela dimensão axiológica desta, também como sujeito histórico-cultural.

Revisitar e rememorar a experiência com o texto literário, durante a entrevista grupal, trouxe à tona memórias, cujas experiências permitiram falar de trechos da história e (inter)ações que concretizaram o fazer docente e discente naquele ano letivo. Merecem destaque a entonação (tom da fala) da professora/eu no momento da leitura do texto “As aventuras de Pinóquio”, apontada pelos alunos; a relação estética dos alunos com determinados trechos da história; o diálogo entre eu/outro – pesquisadora/professora/alunos – sobre a mentira, além da memória afetivo-volitivo a tecer cada momento do (re)encontro.

O tom com que a professora/eu apresentava/ia cada capítulo da história ecoou de muitas falas no acontecimento da entrevista com o grupo focal. A entonação está plena e centrada nos sentidos do texto que lemos (ou ouvimos), além de uma forma mais complexa e também pelo processo de criação do autor-criador do texto. Trata-se de autorizar a relação estabelecida entre leitor/contemplador a falar, isto é: “descobrir nesse meio a palavra em potencial e o tom, de transformá-lo no contexto semântico do indivíduo pensante, falante e atuante (e também criador)” (BAKHTIN, 2003, p. 403-404).

Os trechos marcados pela produção de sentidos e lembrados pelos alunos apontaram que as relações estéticas, quando potencializadas a experienciar em sala de aula, emergem sob “a forma do tratamento do acontecimento, a forma do seu vivenciamento na totalidade da vida e do mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 08).

A obra literária integral de Collodi – desconhecida por muitos leitores – suscitou nas crianças e pesquisadora/professora deste estudo, uma (in)tensa relação dialógica sobre a mentira, pois destituiu certezas e desvelou novos processos de (re)criação antes desconhecidos. Como é o caso do acréscimo de aventureiro ao rótulo de mentiroso ao personagem Pinóquio pelas crianças, além, da repulsa à mentira pela professora/eu, de acordo com a percepção de Adriana C., constituída pela interlocução de ambas durante a entrevista. Adriana C. ao afirmar: “[...], parecia que a professora queria mostrar pra nós que a gente não deve mentir”, esboçou ser este mais um dos motivos que justificaram a escolha pela leitura de Pinóquio. A partir da fala de Adriana C. entendo que o vivido é sempre (re)significação e não é esgotável. Assevero junto a Bakhtin (2003, p. 395) que: “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido significado”.

A produção de sentidos outros que antes do aprofundamento teórico-metodológico haviam passado despercebidos pela pesquisadora/professora expuseram e reafirmaram a

crença na capacidade (re)criadora da criança, como é o caso da leitura da imagem do personagem Severinóquio do aluno Carlos, realizada na página 99 desta dissertação. Constatase dessa forma, que ao rever um desenho, uma pintura, não se está vendo de novo, mas vendo o novo, “pois nenhum acontecimento se repete, e sim se renova – é sempre inaugural.” (LEITE, 1998, p. 135).

Convém o reforço sobre a importância de desenvolver processos de criação na escola, mediados pela experiência vivida e pela imaginação capazes de fomentar uma memória de futuro um porvindouro preche de sentidos em constante transformação. De acordo com Sartori ao citar Geraldí é com base na memória de futuro desejado, que há “possibilidades de ação no presente” (2009, p. 39).

O fio da trama que perpassa variadas situações e fatos no cotidiano da sala de aula e nos bastidores da pesquisa marcou os bordados deste estudo caracterizando o drama do lugar social ocupado pela pesquisadora e professora. Esse drama revelou a complexidade de uma pesquisa que se propôs analisar: “de que modo, na experiência com o texto de Pinóquio, os processos de criação da professora e dos alunos se entreteceram?” Apesar dessa complexidade, a experiência analisada revela que a leitura do texto literário atravessada pela leitura de mundo possibilita a constituição de leitores críticos e criativos.

A ventura e desventura docente no processo para constituir leitores poderá ser estendida para outros professores, em cuja tentativa de proporcionar o sucesso escolar de seus alunos se defrontam tanto com experiências bem sucedidas, quanto algumas que urgem por pesquisas específicas para amenizar problemas como a repetência. A repetência sendo causa de preocupações de tantos alunos e professores também ainda carece da continuidade de discussões e estudos específicos.

O tecido resultante do tear de experiências, memórias, enunciação e produção de sentidos fez emergirem reflexões que remetem a uma constatação provisória e inacabada

sobre a urgência de constituir sujeitos leitores de palavras, imagens e realidade num movimento dialético incessante, num vir a ser, num entrelaçamento da arte e da vida compondo a tessitura do estar sendo humano. Como Vygotski (2001, p. 352) defendo que “o que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”.

A leitura literária também norteou os processos de ensinar e aprender a língua escrita relacionada ao contexto de vida social em que os alunos e a professora estavam inseridos. Importante ressaltar que a prática docente guiava-se pelo pressuposto da não dicotomia, entre o alfabetizar e o conscientizar: ou seja, o aprendizado da leitura e escrita como ferramenta humana e cultural que media a experiência vivida e, portanto, relaciona-se à leitura da realidade. Convém reafirmar novamente que o fundamento desta proposta de alfabetização/letramento com/na História desenvolve nos alfabetizados a leitura e a co-autoria dessa História e não apenas simples espectadores dela.

Portanto, é possível (re)afirmar que a leitura da literatura infantil e juvenil, da imagem e da realidade constitui leitores, e tanto a professora quanto os alunos podem fazer emergir desse encontro a expressividade da arte e da vida. No entretecer da leitura da obra de arte (o texto literário) e a leitura da vida (análise de fatos políticos brasileiros), foi possível aos alunos e à professora constituírem-se como leitores. É importante reconhecer, no entanto, que fazeres com a literatura infantil como o relatado neste estudo são possíveis fios de uma trama que não esgota a discussão e a reflexão sobre as (des)venturas do processo de constituição do leitor, da leitora, mas podem com ele contribuir.

REFERÊNCIAS

AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, julho, 2002, n. 116, p. 7-19.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de Professores em serviço: um diálogo com vários textos. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, maio, 1994, n. 89, p.72-75.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). In: _____. *Freudianism. A marxist critique*. New York: New York Academic Press, 1976. (Trad. do russo de I. R. Titunik - Texto russo publicado em 1926) Trad. FARACO, C. A.; TEZZA, C. (Texto para uso didático).

BARROS, M. de. **Livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRAGA, E. S. **A constituição social da memória**: uma perspectiva histórico-cultural. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Estilo. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1991.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução: Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. **Le avventure di Pinocchio**: storia di un buratino. Firenze: Felice Paggi Libraio – Editore, 1883.

DA ROS, S. Z. et all. O ensinar e aprender pesquisa e a “sociedade da imagem”: apontamentos. In: **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: UFSC: NUP/CED/UFSC, p. 101-117, 2006.

DA ROS, S. Z.; ZANELLA, A. V. **O lugar social do professor em sala de aula**: questões a considerar em sua formação. ANPED-Sul; mesa-redonda 29; Eixo temático 1: Formação de educadores, 2002.

DEUSDARÁ, E.; ROCHA, D. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Alea* [online].2005, vol.7, n.2, pp. 305-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: set. 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo** – as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1992.

_____, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GÓES, M. C. R. DE. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. In: **Temas em Psicologia** n.o 1. 1993.

KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: Barbosa, A. F. (Org.). **Conhecimento educacional e formação de professor**. São Paulo: Papyrus, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, p. 51-62, 1986.

LEITE, M. I. F. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MACHADO, A. M. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MINAYO, M. C. S. (ORG.). **Pesquisa social** - teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

MUNHOZ, S. C. D. ZANELLA, A. V. **Linguagem escrita e relações estéticas**: algumas considerações. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a11v13n2.pdf> > Acesso em: 21 jan. 2009.

NUNES, L. B. **Livro**: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

OLIVEIRA, S. R. R. Imagem também se lê. In: DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (orgs). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: Sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006, p. 209-220.

_____. Sobre leitura de imagens. In: ZANELLA, A. V.; COSTA, F. C. B.; MAHEIRIE, K.; SANDER, L.; DA ROS, S. Z. (orgs). **Educação estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 37-55.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, Z. **Intertextualidades**: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1998.

PCNs – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Secretaria de Educação fundamental. Brasília: 1997.

PENAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, R. M. R.; e SOUZA, S. J. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, D. Y. U. **Estética e imaginário em Corda bamba de Lygia Bojunga Nunes**. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/crioula/edicao/01/Dossie/04.pdf> Acesso em: 09 jan. 2009.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SARTORI, A. T. **O gênero discursivo “memorial de formação”**. Disponível em: >www.iel.unicamp.br/seer/seta/ojs/include/getdoc.php?id=117&article=67&mode=pdf > Acesso em: 21 jan. 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo, São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. In: **Pró-Posições**, v.17, n.2 (50) – maio/ago. 2006.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, T. C. C. Discurso e imagem: uma questão política. In: **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, p. 79-100, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIGOTSKI, L. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- _____. **La imaginacion y el arte em la infância**. Madrid: Akal, 1990.
- _____. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones. 1991.
- _____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WALTY, I. L. C. et al. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- YUNES, E. **Pensar a leitura**: Complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.
- ZANELLA, A. V.; BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Re-criar (na) renda de bilro: analisando a Nova trama tecida. **Psicologia**: Reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 539-547, 2000.
- ZANELLA, A. V.; DA ROS, S. Z. **O lugar social do professor em sala de aula: Questões a Considerar em sua Formação**. ANPED- Sul, mesa-redonda 92; Eixo temático 1: Formação de educadores, 2002.
- ZANELLA, A.V; DA ROS, S. Z.; MAHEIRIE, K. (orgs). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: Sujeitos e (em)experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006a.
- ZANELLA, A. V. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI, L. H. C.; DA ROS, S. Z.; SOUZA, A. M. A.; GONÇALVES, M. M. (orgs.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, p. 139-150, 2006b.
- _____. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 99-104; mai/ago, 2005.
- _____. **Vygotski**: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de conceito de zona de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.
- _____. Aprendendo a tecer a renda que o tece: apropriação da atividade e constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: Edição especial temática, p. 145-158, 1999.
- ZANELLA, A. V.; et. al. **Questões de método em textos de Vygotski**: contribuições à pesquisa em psicologia. 2007 (no prelo).
- ZANELLA, A. V.; et al. **Criar, Imaginar e (Re)Formar**: Reflexões sobre atividade criadora e formação de educadores. ANPED-Sul, 2002.
- ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(representante legal)

PESQUISA: “*As Aventuras de Pinóquio*” e as (des)venturas do processo de constituição
do(a) leitor(a)

Eu, _____, portador(a) da carteira de identidade nº _____, responsável pelo(a) _____, autorizo a sua participação neste estudo.

Confirmo que a pesquisadora Ivanir Maciel Ortiz discutiu comigo esta pesquisa. Eu compreendi que:

1. As informações para esta pesquisa serão coletadas através de entrevista com grupo focal, registros fotográficos, vídeo e gravação de voz. Os dados coletados serão utilizados para conhecer os sentidos atribuídos pelos alunos, bem como analisar o processo de criação dos alunos e da professora em que (re)criaram a si mesmos no ambiente escolar, quando trabalharam com o livro de literatura “*As Aventuras de Pinóquio*”, no ano de 2005.
2. O objetivo geral da pesquisa é estudar de que modo, na experiência com o texto de *Pinóquio*, os processos de criação da professora e dos alunos se entreceram.
3. A participação de cada uma destas crianças colaborando nesta pesquisa é muito importante porque contribuirá para a compreensão das formas de participação das crianças na escola, assim como sobre o processo de ensinar e aprender. Além disso, os resultados poderão contribuir para propostas de projetos educacionais voltados para o Ensino Fundamental.
4. Cada uma destas crianças pode escolher participar ou não deste estudo. A decisão em participar desta pesquisa não implicará em benefícios pessoais, bem como não resultará em quaisquer prejuízos.
5. A criança que participar das entrevistas com sinceridade, estará contribuindo com a pesquisa.
6. Todos os dados coletados somente serão utilizados para esta pesquisa e para a divulgação acadêmica de seus resultados. Na divulgação dos resultados não serão identificados os informantes.
7. Se eu tiver alguma dúvida a respeito, eu posso contatar com as pesquisadoras Ivanir Maciel Ortiz ou Andréa Vieira Zanella pelos telefones (47)33390941, (47)91345908 ou (48)3721-9984.

Assinaturas:

Representante Legal: _____ Data: _____

Pesquisadora Principal/orientanda: _____ Data: _____

Pesquisadora Responsável/orientadora: _____ Data: _____