

Literatura infantil e experiências cotidianas: relações estabelecidas por crianças

Debora Perillo Samori¹

RESUMO - Este artigo tem como objetivo investigar algumas relações estabelecidas entre crianças, suas experiências cotidianas e literatura infantil. Foram utilizados dados parciais de uma dissertação de mestrado com base no referencial de pesquisa *com* crianças e na abordagem etnográfica para o acompanhamento de um grupo do 1º ano do ensino fundamental (escola municipal de São Paulo). Observação, diário de campo e entrevistas coletivas com crianças foram os instrumentos de coleta de dados. Para *descrição densa e interpretação dos dados* (Geertz, 2011) utilizaram-se referências teóricas dos estudos interpretativos da infância com base nos conceitos de *agência coletiva* (Mayall, 2002; Corsaro, 1997), *reprodução interpretativa e cultura de pares* (Corsaro, 1997, 2005, 2011). Do campo da literatura utilizaram-se os conceitos de *função humanizadora da literatura* (Cândido, 1972; 2004), *estética da recepção* (Jauss, 1994), *atividade do leitor* (Zilberman, 2003), dentre outros.

Palavras-chave: literatura infantil, experiências cotidianas, culturas infantis.

Children's literature and everyday experiences: relationships established by children

ABSTRACT - This paper aims to investigate some relations between children, their daily experiences and children's literature. Were used data extracted from a dissertation based on the reference of research with children and ethnographic approach to the monitoring group of the 1st year of elementary school (public school of São Paulo). Observation, field diary and group interviews with children were the instruments of data collection. For thick description and interpretation of data (Geertz, 2011) were used theoretical references of interpretative studies of childhood based on the concepts of collective agency (Mayall, 2002; Corsaro, 1997), interpretive reproduction and peer culture (Corsaro, 1997, 2005, 2011). The field of literature used the concepts of function humanizing literature (Cândido, 1972, 2004), aesthetics of reception (Jauss, 1994), activity of the reader (Zilberman, 2003), among others.

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

¹ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo; Especialista em Didática da Alfabetização pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz e pedagoga pela Universidade Mackenzie.

Introdução

Este texto apresenta e discute resultados parciais de uma dissertação de mestrado relacionados a um de seus objetivos: capturar como ocorre a construção de culturas infantis a partir de situações de escuta de literatura infantil pelas crianças e as relações estabelecidas com suas vidas cotidianas. Considerando a entrada de crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental e não mais na educação infantil, a ampliação de duração do ensino fundamental (pelas Leis federais no. 11.114/05 e no. 11.274/06, respectivamente) e as políticas públicas de incentivo à leitura literária nas escolas, procurou-se verificar neste artigo se haveria espaço e tempo para a produção dessas culturas diante do contato com a literatura pela leitura das professoras nessa nova configuração escolar. Inicialmente apresentam-se os aportes teóricos e metodológicos com os quais a pesquisa foi elaborada. Em seguida, são expostas as principais referências das pesquisas com crianças e as escolhas metodológicas adotadas nesta investigação. Após, são apresentadas e discutidas algumas cenas do cotidiano do grupo de crianças em relação às entradas que fazem nos textos de literatura infantil pela relação com a vida cotidiana - são os achados da pesquisa. Por fim, são sintetizados alguns resultados em relação ao que foi abordado ao longo do artigo, bem como apontados caminhos possíveis a serem seguidos por outras investigações.

A literatura e a produção de culturas infantis

Contar e narrar histórias são manifestações que trazem a possibilidade de viver a ficção, têm uma importância e uma função para a humanidade desde os tempos mais remotos, em que as tradições orais perpetuavam tradições, ensinamentos, moral, conduta etc. Em grande parte das sociedades, as histórias continuam sendo passadas de geração a geração, continuam sendo contadas. Há no ser humano e em tudo que cerca suas relações sociais, algo que cria a necessidade de escapar da realidade cotidiana (CÂNDIDO, 2004), representando a vida de uma maneira diferente. Isso parece fazer com que a ficção e a fantasia sejam elementos fundamentais à sua sobrevivência social e emocional. Cândido (1972) sustenta que há uma necessidade universal da ficção e da fantasia que a literatura permite e favorece e que a referência à realidade não se dá apenas pela representação, mas também pela criação. A realidade pode ser compreendida pela ficção e esta pode ser criada a partir da realidade. Segundo ele, essa é uma das primeiras funções da literatura: uma função psicológica, como “uma espécie de necessidade universal de ficção e fantasia” (p. 2). No mesmo artigo, o autor aponta que a literatura também tem uma função de formar a personalidade, mas não no sentido educacional ou servindo a uma ideologia, mas porque atua mais profundamente na subjetividade de cada um: “Quero dizer que camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras de arte que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CÂNDIDO, 1972, p. 3).

Segundo o autor, não é possível desconsiderar os elementos, como temas e valores entranhados à obra. Assim, mais uma de

suas funções, segundo ele, pode ser de se remeter também ao que é externo à obra e não apenas à sua própria estrutura interna, porque responde às questões da época e sociais ou ainda à presença do tempo ou de uma história.

Coerentemente com as relações estabelecidas por Antônio Cândido entre as funções da literatura e os contextos sociais em que as obras literárias são produzidas e se mantêm estão os efeitos de recepção. A qualidade de uma obra literária, segundo Jauss (1994) pode ser analisada por meio desses efeitos, o que significa que o sentido dado ao que se lê ou se ouve e que pode estar baseado nas relações sociais, define se uma obra tem qualidade ou não. Contudo, para que sejam compreendidos os efeitos de recepção, é preciso considerar as implicações estéticas e históricas da obra, ou seja

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, p. 23, grifo meu).

Ainda considerando a qualidade estética, para tratar da recepção das obras literárias, Jauss (1994) lança mão de uma crítica às teorias marxista e formalista e produz a definição de estética da recepção e dos efeitos da obra produzidos no leitor. Também se refere a um longo processo de recepção que gera a evolução literária e, segundo ele, está entre significado virtual e a percepção atual. Ou seja, “a resistência que a obra nova expõe à expectativa de seu

público inicial pode ser tão grande que um longo processo de recepção faz-se necessário para que se alcance aquilo que, no horizonte inicial, revelou-se inesperado e inacessível” (p. 44).

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

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

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

Os benefícios da literatura infantil à criança ocorreriam também pela construção

literária (ZILBERMAN, 2003), porque o gênero da literatura infantil conta com uma peculiaridade artística de que, independente de como aconteça, a passagem da ficção para a realidade ocorre sem muitas fronteiras, porque “desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso” (ZILBERMAN, 2003, p. 47). Todos estes aspectos podem estar presentes nas produções literárias para crianças. Pode-se pensar que uma obra traz, em si, conhecimentos, emoções ou uma forma de expressão. Mas é a partir dos significados suscitados e sugeridos pela estrutura, com uma organização coerente, que a obra nasce no e do leitor. O leitor tem um papel fundamental nessa concepção, para também fazer junto com a obra, a literatura.

Por tudo exposto até aqui, torna-se necessário compreender a tríade que se dá entre as relações sociais vividas pelas crianças, a leitura feitas pelas professoras e os sentidos que os textos de literatura infantil adquirem nessas situações ocorridas na escola, especialmente, na turma de 1º ano acompanhada ao longo da pesquisa.

Proposta metodológica

As pesquisas sobre a infância e com crianças têm sido realizadas por Corsaro, (1994, 1997, 2005, 2009); Corsaro e Molinari (2005); Christensen e James (2005); Ferreira (2004); Rocha (2008); Sarmiento (2005); Sarmiento e Gouvea (2008); Quinteiro (2009), dentre outros investigadores do campo dos Estudos Sociais da Infância. São pesquisadores que buscam

conhecer os pontos de vistas de crianças, como utilizam os espaços escolares, sobre o que pensam, o que produzem e, ainda, como agem quando estão na companhia de seus pares. Estas investigações inserem-se no campo dos estudos interpretativos, que se debruçam sobre a reflexão dos aspectos subjetivos e simbólicos das produções infantis, recriando as culturas das crianças a partir da referência do adulto:

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

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

Por todos os aspectos abordados até aqui que envolvem a produção cultural para crianças por meio da literatura, buscou-se desenvolver uma abordagem de pesquisa com crianças para trazer à tona a necessidade de saber o que dizem e quais relações estabelecem com seu cotidiano ao ouvir histórias. Faz-se necessário destacar que para que isso se concretize, Rocha (2008) afirma que é preciso superar a simples escuta das crianças, porque a escuta feita por um adulto pressupõe uma interpretação. O modo que os adultos se propõem a ouvi-las ao fazer pesquisas é ao mesmo tempo desafiante e necessário, pois

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

Ao se considerar que pesquisas com crianças são feitas por adultos cria-se a necessidade de uma metodologia clara e especialmente pensada para que a escuta e a obtenção de dados seja coerente com o que se pretende: observar, ouvir e apreender implica na interpretação do que um determinado grupo de crianças produz, cria e provoca. Partindo-se dos princípios do novo paradigma dos estudos sociais sobre infância (PROUT, JAMES, 1990) pretende-se traduzi-lo em procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Assim, a investigação foi realizada por meio de uma abordagem etnográfica, em que um grupo de crianças do primeiro ano do ensino fundamental foi acompanhado, numa escola municipal da cidade de São Paulo, em 2010.

Para coleta de dados foram utilizados dois principais instrumentos: as anotações em diário de campo e entrevistas com as crianças com base nas filmagens delas mesmas ouvindo histórias, contos e poemas lidos pelas professoras. O diário de campo foi utilizado para anotações de observações do cotidiano do grupo, de falas e gestos das crianças, sobretudo as falas paralelas, enquanto as professoras liam para o grupo. Nesse momento ainda foram registrados pensamentos e ideias da pesquisadora sobre o que era observado. As situações de observação inicial tinham o duplo objetivo de apoiar o vínculo que teria com o grupo, conhecendo as crianças, interagindo com elas, observando bem de perto suas impressões, falas e escolhas; e servir de apoio e matéria prima para as entrevistas coletivas que seriam propostas posteriormente às crianças da classe.

Conforme a observação da pesquisadora deixou de ser algo novo no grupo, acertou-se com a professora e crianças que o acompanhamento passaria a ser feito por meio das filmagens. Paralelamente a este instrumento de acompanhamento do grupo, seguiram-se as entrevistas com grupos de crianças que tinham por base as cenas filmadas e selecionadas previamente, com momentos em que parecia haver brincadeiras entre as crianças providas da leitura feita pelas professoras, comentários sobre o que ouviram, expressões ou rimas que lhes chamaram atenção. As entrevistas aconteciam com os grupos quando assistiam as cenas gravadas e, por meio de questões colocadas pela pesquisadora.

Para análise dos dados e compilação dos resultados foi feita a descrição densa (GEERTZ, 2011), que possibilitou a interpretação das situações vividas no campo. Assim, foram compostas cenas de dois momentos distintos: aqueles em que as crianças ouviam as leituras feitas pelas professoras (da sala de aula e da sala de leitura) e momentos em que escolhiam livros para levar emprestados para suas casas. As cenas analisadas neste artigo relacionam-se ao primeiro momento (quando ouviam as leituras feitas pelas professoras) e abordam um dos recursos encontrados em toda a pesquisa que as crianças lançam mão para se relacionar com a literatura infantil: a relação com suas experiências cotidianas.

A entrada no texto pela relação com a vida cotidiana: achados da pesquisa

Ao longo do acompanhamento do grupo foi possível observar que as situações de leitura feitas às crianças eram marcadas por momentos em que utilizavam recursos para lidar com os elementos das narrativas e histórias lidas pelas professoras e, sobretudo, para relacionar o que ouviam com fatos e passagens de suas experiências de vida. Foi possível observar que faziam comentários com a professora ou com os colegas mais próximos sobre os personagens ou sobre uma lembrança suscitada por um episódio do que tinham acabado de ouvir. Isso ocorria quando a professora apresentava a história que seria lida, quando um novo fato ou elemento aparecia na narrativa, como um personagem, o título da história, um acontecimento ou o nome do autor ou do ilustrador.

Esse recurso também ocorria quando uma criança fazia um comentário a partir de sua experiência e outra já emendava, contando algo que se relacionasse ao comentário da primeira, como um encadeamento de experiências e ideias que tanto poderiam ser reais, quanto imaginárias. Contudo, pareciam atender à função de reafirmar sua participação no grupo e a continuidade da conversa iniciada por outro colega. A relação direta entre um fato de sua experiência e o que se compartilha por meio da história lida pela professora pode ser observado no trecho que se segue:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

semelhante ao que se passa na narrativa para contar sobre suas vidas.

As crianças, as histórias lidas e ouvidas e os acontecimentos práticos de suas vidas podem se relacionar ao que Cândia (1988) aborda quanto à definição da obra literária, quanto aos três aspectos principais, como conhecimentos de mundo, do tema, do conteúdo em si da obra; as emoções suscitadas e os significados sugeridos pela forma. Todos esses aspectos apareceram na fala das crianças diante dos textos literários com os quais estiveram em contato. Também parece possível relacionar essa ação das crianças na convivência coletiva ao que Corsaro (1997) denomina como a influência emocional das famílias na experiência coletiva e de laços de amizade entre as crianças. O que o autor afirma se assemelha ao que foi observado nas relações entre as crianças, porque era bastante comum que trouxessem, a partir do aspecto simbólico da literatura, as experiências do núcleo familiar em função da relação de amizade com os colegas de sala. Nesse sentido, os laços de amizade parecem se fortalecer, tendo por mediação experiências coletivas anteriores em família, mas são compartilhados entre as crianças, porque desenvolveram padrões e rotinas em comum, que fazem parte da experiência coletiva do grupo, como pode ser observado abaixo:

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

Enzo - *Eu já tinha um cachorro.*

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

Enzo - *Eu tenho.*

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

Enzo - *Meu cachorro é pequeno.*

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

Enzo – *Eu tenho o meu apito de cães.*
 Debora – *É? Fala, Guilherme.*
 Guilherme – *O meu cachorro fugiu.*
 Debora – *É mesmo? E não voltou?*
 Guilherme – *Meu pai deixou o portão aberto.*
 Debora – *E aí ele fugiu. E ele saiu e não voltou ou voltou?*
 Guilherme – *Não voltou.*
 Debora – *Então, você está um pouco triste.*
 [Guilherme acena positivamente com a cabeça]
 Fala, Cinderela.
 Cinderela – *Acho que ele vai ensinar o cachorro dele a fazer xixi na privada.*
 Guilherme – *Professora, agora eu tenho um cachorro bebê que é rottweiler que ele fica mijando no jornal.*
 Debora – *vamos ouvir a Ana Paula agora.*
 Ana Paula – *Sabe no final? O Marley... que a mamãe não aguentava mais ele. A mamãe tinha feito brigadeiro, biscoito. Aí, o Marley foi comer. Aí, o Marley subiu na estante, eu falei assim: “- Professora, o Marley vai subir na pia e vai conseguir pegar o bebê... Aquela fazenda era boa, mas o Marley não era bom.*
 Debora – *Não era?*
 Ana Paula – *Porque ele estragou o sofá.*
 Debora – *É verdade.*
 Rei – *Ele virou o abominável homem das neve (todos riem)*
 Debora – *Ele virou o quê?*
 Rei – *O abominável homem Marley.*
 Debora – *O homem Marley?*
 Welinton – *É assim: “-Que cachorro mal, Marley.”*
 Rei – *Por causa que ele virou o abominável Marley. [...] O cachorro da minha avó morreu.*
 Debora – *É, acontece. Os cachorros ficam velhinhos e morrem. É triste.*
 Rei – *Ele foi atropelado.*
 (Entrevista 1, Cena 1, 30/06/2010).

É possível afirmar também de acordo com Corsaro (1997) que o que ocorria nesses momentos era um dos elementos que define a agência das crianças como coletiva, que é o elemento iteracional. Isto quer dizer que as atividades práticas das crianças, explicitadas por suas ações e pensamentos durante as situações de leitura e entrevistas, estavam baseadas em experiências passadas de cada uma delas e na repetição dessas ações em momentos diversos do cotidiano, aqui explicitados pela relação com a literatura. No momento em que a situação de leitura mobilizava um conhecimento comum ao

grupo, o elemento iteracional passava a estar presente para dar sustentação a essa nova cultura de pares, ou seja, algo comum àquelas crianças, que teve origem em ações que ocorrem sempre, repetidamente. Assim, é possível afirmar que os sentidos simbólicos e práticos da experiência com a literatura dessas crianças, eram construídos em grupo a partir das situações que, por meio da rotina, ofereciam elementos para que as próprias crianças escolhessem o que se repetiria.

E o que pode ser observado é que a literatura passou a ser mais um elemento favorável à produção do grupo, ou seja, se tornou uma experiência coletiva e comum e passou a ser matéria prima da convivência entre o grupo e das construções que se repetem entre os pares. É o que Corsaro (1997) define como a camaradagem emocional de fazerem coisas em conjunto (p.4). O contato com a literatura infantil favorece a construção de uma cultura de pares pelas crianças, observada por meio de seus aspectos simbólicos, que traz à tona, nas relações entre pares, as experiências coletivas e familiares anteriores e potencializa os laços de amizade entre as crianças, porque passa a ser um repertório comum e compartilhado pelos grupos quando fazem coisas juntos. Há camaradagem e conhecimento partilhado entre as crianças.

Foi possível observar também situações em que uma produção coletiva de grupos de crianças ficava em evidência, como se houvesse algum tipo de acordo implícito apenas entre os pertencentes ao grupo, que parecem demonstrar o papel de agência das crianças quando atuam e vivem rotinas e experiências coletivas. Enquanto comentavam e lembravam passagens de suas

vidas durante a leitura de histórias, as crianças não agiam apenas como atores sociais por exercerem uma postura ativa diante do que ouviam, mas parecia ocorrer uma atuação coletiva de agência das crianças porque também modificavam a situação de leitura de história, incluindo comentários, informações e ampliando o assunto sobre o qual estava sendo lido, por meio de suas experiências pessoais que se tornavam coletivas (JAMES, 2009).

Essa manifestação parece ser coerente com o que Corsaro (1997) defende quando considera que o coletivo que se sobrepõe ao individual: a natureza relacional e coletiva da agência tende a suplantar o foco no actor individual (p. 3). Nesse sentido, o conceito de agência coletiva desenvolvido por Mayall (2002) sugere uma transformação social que está voltada para a produção cultural em torno da literatura infantil. Na medida em que as crianças atribuem sentidos pessoais aos textos literários, compartilhando-os com colegas e modificando as relações e seus papéis sociais no grupo, a estrutura social sofre também uma modificação. Outro conceito que contribui para a compreensão da transformação social gerada pela agência é o que Cândia (1972) sustenta como arte que é social. Este autor defende que a literatura não se restringe aos elementos presentes na obra, como conteúdo, forma e estrutura interna, mas que a obra é definida pelos fatores do meio e que produz um efeito prático no seu entorno, nas pessoas que a acessam, reforçando sentimentos ou modificando-os. Foi possível observar a ação das crianças diante das obras de arte de literatura infantil, como no trecho que se segue:

Leitura pela professora - Chapeuzinho vermelho (continuação do dia anterior)

Professora retoma a parte da história em que pararam no dia anterior.

Pinóquio relembra o que estava acontecendo. Maria fala que ela tinha dois caminhos a escolher:

- *Que caminho acham que ela vai pegar?*

Paula- Era o Lobo. Será que eu to adivinhando? (em sua fala desconfio que haja certo tom de expectativa).

Clara come os dedos da mão. Keshaque cobre a boca com as mangas da blusa.

A professora Maria pergunta:

- *O que ele quer imitando a voz da Chapeuzinho?*

Ana Paula- *Eu já vi um lobo na minha vida.*

Maria - *Ao vivo, ou pela TV/filme?*

Ana Paula- *Pela TV e filme.*

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

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

- *Não!!!*

Bianca, enquanto isso, empilha as borrachas.

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

- *A vovó já era, diz a professora.*

- *Coitada!*

Paula - *Tá morta?*

Ana Paula - *Vamos terminar a história hoje?*

- *Sim, a professora responde.*

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

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

E a professora prossegue com a leitura:

- *É pra te ouvir melhor...*

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

- *É prá te comer melhor.*

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

Quando o Lobo avança na Chapeuzinho, Paula diz:

- *Nossa Senhora! Ele nem mastigou!*

- *Ficou gorducho que nem uma baleia!*

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

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

- *Vão cortar a barriga dele.*

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

Olham as ilustrações e comentam:

- *Ué? Tem três caçadores?*

- *A cabeça dele é tão grande assim?*

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

Clara bate palmas empolgada.

Ao final da leitura, Maria retoma as diferenças entre as duas versões que leram: dos irmãos Grimm e essa, de Charles Perrault, mas apenas

ela fala sobre as diferenças e as crianças ouvem. Fazem outros comentários. Ana Paula fala sobre a história lida na sala de leitura que tinha o carteiro. Ana Paula- *“Nós pensava” que ele era ruim, falando sobre o caçador.*
- *Ele que serviu o refrigerante.*
- *Pode ser que ele fique bem.*
(Diário de campo, 11/05/2010).

Por mais que este fosse um conto da literatura infantil bem conhecido pelas crianças, com desfechos também conhecidos, alguns sentimentos e vivências partilhados pelo grupo nesse momento da leitura pela professora sofreram e causaram modificações. Parecia haver questões relativas ao papel social de cada uma das crianças neste grupo, explicitadas no trecho acima, por exemplo, quando compartilham experiências da vida com lobos, ainda que por terem assistido pela TV; quando se espantam com o fato do caçador ter aberto a barriga do Lobo para retirar a Chapeuzinho e sua Avó; quando falam que se o caçador atirar, ele morrerá; quando comentam que o lobo deve ter ficado gorducho ao engolir as outras duas personagens, ou quando demonstram uma ansiedade por saber se a história será finalizada e se esse desfecho será conhecido brevemente.

O conto, como uma obra de arte em si, vai além do que está escrito em sua narrativa, como afirma Cândido (1972), porque provoca uma reação imediata de quem o ouve ou lê. Uma das funções da literatura para o ser humano é o da libertação e emancipação. E é possível observar a função humanizadora da literatura infantil como obra de arte (ZILBERMAN, 2003) quando as crianças reagem a ela e quando modificam sua visão de mundo, ou pelo que foi lido, ou mobilizado pelo comentário de um colega. E essa trama vai sendo tecida a partir de seus papéis sociais e modificada a cada nova leitura, a cada

novo comentário. Ainda segundo Antônio Cândido, (1972) é por meio das relações humanas e da repercussão social que uma obra passa a existir.

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

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

próprias crianças diziam a respeito do que se passava na história.

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

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

Ana Paula – *Com a soa.*

Ângela – *Não é soa.*

Ana Paula – *É soa, não é sol.*

Ângela – *É sol.*

Ana Paula – *É soa.*

Ângela – *Sol.*

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

Ângela – *Vai.*

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

Todos – *Não.*

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

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

Ângela – *Professora, eu estou achando que ele nunca vai achar uma noiva para o sol. Sabe por quê? Agora que eu me toquei,. Porque, como ele*

vai saber que o Sol é um menino? E como ele vai saber que um outro sol é menina?

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

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

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

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

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

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

Foi possível observar nesse momento que, embora usando argumentos e fazendo dessa

conversa uma discussão, o que está posto como pano de fundo é o questionamento do modelo social com o qual comumente convivem. Parece que pretendem entender se teria validade também na ficção, trazida ao grupo pela figura de um mito do folclore. As relações entre os seres humanos e seus papéis sociais aparecem como uma reprodução do que ocorre na sociedade, mas a reprodução interpretativa das crianças (CORSARO, 1997, 2005, 2011) se dá por meio de algo muito próprio e genuíno à cultura de pares delas: quando Ana Paula recria a forma feminina da palavra sol. Parece ser possível afirmar que o elemento de contraste (CORSARO, 2011) entre os gêneros estava presente no excerto acima enquanto as meninas discutiam sobre o nome que teria a esposa do sol ou quando questionaram se o sol pertence ao sexo feminino ou masculino (Agora que eu me toquei... por que, como ele vai saber que o Sol um menino? E como ele vai saber que um outro sol menina?).

Corsaro (2011) defende que tais discussões entre os pares são importantes, porque representam o conhecimento sobre o que constitui as relações adequadas entre homens e mulheres para determinada sociedade. Por tudo isso, a relação direta que as crianças estabelecem entre a literatura infantil e suas vidas cotidianas parece ser um dos recursos criados e utilizados por elas, que se abre em várias possibilidades para adentrarem o universo literário, interagirem entre si, com as obras de literatura infantil e, sobretudo, compreenderem mais sobre seus papéis sociais.

Considerações finais

Os dados analisados permitem compreender que parece haver produção de culturas infantis na nova organização do 1º ano do ensino fundamental. Pode-se afirmar também que a produção destas culturas não está pautada no planejamento da ação docente ou em seu direcionamento, mas no que ocorre por meio dos comentários paralelos feitos entre as crianças sobre a relação direta entre o que ouvem e suas experiências de vida. Embora seja inegável que a negociação de sentidos entre o que é lido e as experiências cotidianas das crianças sofram influência da maneira que a literatura chega até elas e de como a leitura é realizada pelas professoras, as crianças produzem suas culturas por caminhos coletivos e variados, geralmente distantes do controle do adulto. Como foi possível observar até aqui, as crianças produzem culturas quando:

- Vivenciam o elemento iteracional como algo comum que pode ter origem em ações que ocorrem repetidamente, ligadas (ou não) à literatura.
- Interagem com aspectos simbólicos por meio do contato com a literatura infantil, que faz com que tragam para as relações entre pares, as experiências coletivas e familiares anteriores, criando novos laços de amizade pelo conhecimento partilhado.
- Exercem agência pela atribuição de sentido coletivo ao que ouvem de literatura infantil e atuam em função da modificação do objeto (CERTEAU, 1980) diante das histórias ouvidas evidenciando que o que o grupo produz se sobrepõe ao individual.

- Deparam-se com o desafio de compreender o que constitui as relações adequadas entre homens e mulheres em determinada sociedade tornando presente o elemento de contraste (CORSARO, 2011) entre os gêneros também em situações ligadas à escuta da literatura infantil.

Os resultados analisados neste artigo podem se desdobrar em outras investigações que versem sobre: a necessidade de que políticas públicas de incentivo e acesso à literatura passem a incluir ações relacionadas à formação

Referências

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

_____. **A literatura e a vida social**. In: CÂNDIDO, A. Literatura e Sociedade. 4ª Ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1975.

CERTEAU, M de. **Ler: uma operação de caça**. In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1980.

CORSARO, William A. **The Sociology of childhood**. Indiana: Pine Forge Press: 1997.

_____. **The sociology of childhood**. Second edition. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2005. (Sociology for a new century).

_____. **Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools**. *Sociology of Education*. Vol. 67. No. 1 (Jan, 1994), p. 1-26.

_____. Peer Culture. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave, 2009.

_____. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. ("Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures". Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta, 2003). Tradução de Manuela Ferreira. IEC. Uminho, 2003 (Texto digitado).

_____. **Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos**

continuada dos atores do cenário educacional (professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares) referentes à construção de critérios para escolha de livros para a leitura às crianças; ações de formação continuada ligadas ao planejamento de situações de leitura pelo professor que considerem a produção de culturas infantis e o que constroem, em termos literários, pelas interações entre pares.

etnográficos com crianças pequenas. Educação e Sociedade, v.26. 2005

_____; MOLINARI, L. **Entrando e observando nos mundos da Criança: Uma reflexão sobre etnografia longitudinal da educação de infância na Itália**, 2003.

_____. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011..

CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs.).

Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Trad. Mário Cruz. Porto: Edições Escola superior de Educação Paulo Frassinetti, 2005..

_____. **Diversidade e Comunalidade na Infância: Algumas Perspectivas Metodológicas**.

In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Orgs). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução: Mário Cruz. Porto, Portugal: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

_____; PROUT, Alan. **Anthropological and sociological perspectives on the study of children**. In: GREENE, S.; HOGAN, D. **Researching children's – approaches and methods**. London: SAGE, 2005.

FERREIRA, Manuela M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M-S. **The Palgrave handbook of childhood studies**. London: Palgrave, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003..

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

Artigo submetido em maio de 2012

Aceito em julho de 2012

PROUT, A.; JAMES, A. **A new paradigm for the sociology of childhood?** Provenance, promise and problems. In: Constructing and Reconstructing Childhood. London: Falmer Press, 1990.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil**. In: FARIA, A. L. G., DEMARINI, Z. B. F., PRADO, P. D. (orgs). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 3ª Ed. Campinas: Autores associados, 2009.

QVORTRUP, Jens. **Crescer na Europa:** horizontes atuais dos estudos sobre infância e a juventude. CEDIC (Centro de Documentação e Informação sobre a Criança). Universidade do Minho, 1999. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt>.

ROCHA, Eloisa A. C. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, M. **Imaginário e culturas da infância** - As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância, Projecto POCTI/CED/49186/2002. Uminho, 2002 (Texto digitado).

_____.; **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. vol. 26, no. 91. Campinas: Maio/Agosto, 2005.

_____.; **As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (org.) **Crianças e Miúdos** – perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação, Edições Asa, Porto, 9-34, 2004.

_____.; GOUVEA, M. C. Soares. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.