

As aventuras de Pinóquio

e as (des)venturas do processo de constituição do(a) leitor(a)

Ivanir Ortiz

A leitura literária como acto estético de (re)criação do mundo, de (re)construção do significado, do sentido da vivência e da construção do eu, constitui-se sempre como uma intertextualidade, uma relação estética de dupla autoria: o leitor e o texto. A escola é uma das casas da leitura que abre a janela para a compreensão e a transformação da realidade.

O projecto de promoção da leitura da brasileira Ivanir Ortiz assenta neste princípio teórico e nesta função socializante e transformadora da educação.

Partindo da edição original das Aventuras de Pinóquio, lida na íntegra e trabalhada com duas turmas com alunos do 1º ano de escolaridade, Ortiz vai trabalhar intensamente a intertextualidade, processo cognitivo da maior importância para a compreensão, fazendo dialogar a narrativa textual com a narrativa dos acontecimentos políticos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PROJETO DE DISSERTAÇÃO

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

Mestranda: Ivanir Maciel Ortiz

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Vieira Zanella

Área de Concentração:

Práticas sociais e constituição do sujeito

Linha de Pesquisa:

Constituição do sujeito, relações estéticas e processos de criação

Florianópolis, 2007

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa do livro “As aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi	25
Figura 2	Charge sobre a CPI com a ilustração de Pinóquio	27

SUMÁRIO

1 INTERLOCUÇÕES INICIAIS	4
2 CONSTITUIÇÃO DE LEITORES DA PALAVRA/IMAGEM/MUNDO	10
2.1 A LEITURA, OS LIVROS E A CONSTITUIÇÃO LEITORA	10
2.2 A LEITURA, OS LEITORES E OS AUTORES DA PALAVRA/IMAGEM/ REALIDADE.....	13
2.3 A LEITURA, A ESCOLARIZAÇÃO E OLHARES ESTÉTICOS	15
2.4 A LEITURA, A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES	17
3 UMA LEITURA DO MÉTODO	19
4 A MEMÓRIA E A NARRATIVA DOCENTE	23
5 CRONOGRAMA	33
6 ORÇAMENTO	34
7 REFERÊNCIAS	35

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 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, 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, destas, 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

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

conta sobre um pedaço de lenha, cujo fim seria a lareira para aquecer a casa de mestre Cereja. Porém, este, 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 fábula. Sabe-se que toda fábula traz explicitamente uma moral ao final; portanto, 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 fábula 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.

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 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,

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

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 que toda a criança dessa faixa etária também compartilha: ir à escola, ser curiosa e ávida por descobrir o mundo. A escuta dos pequenos leitores da história do Pinóquio 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 relação estética com o personagem Pinóquio, sendo que este 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 este 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, onde o professor sendo o mediador, e 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 leitora dos alunos e professora mediante os processos de criação, memória, discurso, 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 e colaboradores (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 este 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 necessita 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?* Tal pergunta fundamenta-se nos aportes teóricos de Vygotski, referentes ao estudo sobre obras de arte. O autor 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”. Portanto, ao se deparar com o livro de literatura infantil potencialmente estético o aluno e o professor poderão estabelecer relações estéticas, e a partir dessas, recriar 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,

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

deflagrando intensa interação entre texto e leitor. “*Até passarinho passa; uma leitura rumo a educação estética*” (Gomes, 2004), relaciona a experiência estética com a produção do conhecimento, se fará 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 buscas de respostas a 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, 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 se tratam 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 meu estudo, o 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 LEITORA

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 cisme 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.

Lygia B. Nunes (1988, p. 7-8)⁶

Uma epígrafe dessas como primeiras palavras nesse 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 constituí/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 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

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”.

desta análise. Assim, diferentes autores entretidos 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 esta não é uma criação individual do sujeito, pois há sempre uma *colaboração anônima*⁷, 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 com o produto de sua criação e que modifica o seu presente. Portanto, é um sujeito num interminável *devoir* (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:

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).

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).

[...] 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 este autor, ao considerar a constituição dos sujeitos nas relações com os outros, há que se admitir 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 neste 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*”, 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 em 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 absorvidos. 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.

⁹ Paulo Freire (1974), em seu exílio no Chile, 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.

Diante do exposto, a entrada da Literatura Infantil e Juvenil nesta tessitura 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. 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 leitora. 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, por isso mais interessante se lê. Práticas culturais que devem e podem ter na escola o ponto de partida, sem encerrar-se nela. 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 ferramentas humanas e culturais perpassam a experiência vivida sempre relacionada à leitura da realidade. Como fundante desta proposta de alfabetização/letramento

inserida na *História*, teremos alfabetizando não mais como espectadores e sim leitores/autores dessa *História*.

Nesse trabalho, utilizarei os termos *alfabetizar e letrar*¹⁰, 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), alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Letramento, por sua vez, é resultado da ação de ensinar e aprender as 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 sociais. 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).

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 às 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).

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.

Ser um leitor competente, termo designado dentro das diretrizes curriculares nacionais de Língua Portuguesa, é: “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).

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 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”.

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 à uma co-autoria, à uma recriação, à uma contra-palavra.

2.3 A LEITURA, A ESCOLARIZAÇÃO E OLHARES ESTÉTICOS

A leitura lança o leitor num processo mútuo também com a *escrita e a imagem*, proporcionando as seguintes interações: “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).

Acrescento nesta citação o entendimento de que a leitura da imagem é percebida também na grafia da palavra, ou seja, na maneira como a letra, a palavra, a frase, o parágrafo

estão espacialmente distribuídos numa página. A representação da escrita no suporte de texto – livro, folder, charge, anúncio etc. – possui a dimensão imagética (forma) da palavra.

A leitura das imagens pode ser mais sombria do que promissora: ao invés de mapas para nos orientar no mundo, cerceiam a visão esvaziando-as de “sentido narrativo que agrega histórias que merecem permanecer como experiências de memória transmitidas através de gerações” (SOUZA, 2006, p. 209).

Para evitar que isso aconteça, fazem-se necessárias estratégias para interpretar a imagem enquanto signo. 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) entretence esse 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; necessita acrescentar ao currículo atividades que desenvolvam e agucem a sensibilização de olhares de modo a que venham a se constituir como estéticos.

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

A constituição de professores leitores também da palavra/imagem, enquanto leitura e apropriação da realidade apontam para possibilidades de mudança. 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). Dentre eles, Machado (2001, p. 21) expõe uma comparação estarrecedora, porém contundente, fazendo valer o argumento de que “ninguém contrata um instrutor de natação que não sabe nadar. Mas 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 leitora docente: 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 com o formador nos encontros de formação é central. Uma interlocução que contemple teoria, prática e atividade criadora. Uma interlocução que integre, aguce todos os sentidos como outras formas de olhar e ouvir a realidade. Diante desta defesa, à medida que se (trans)forma o professor, este 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 entretencem 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 como 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 a ser percorrido neste projeto de pesquisa virá embebido de uma escolha teórica apontando para os pressupostos norteadores de possíveis respostas. Procurei escolher a perspectiva teórica-metodológica que venha explicitar o meu lugar social, a opção por este objeto de pesquisa e não um outro, bem como o tratamento que darei ao problema. 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.

Nessa pesquisa, o foco será o modo como se entreteceram os processos de criação de professora e alunos na experiência com o livro “As aventuras de Pinóquio”. Os sujeitos da pesquisa serão uma professora e seus alunos, quando do desenvolvimento dos trabalhos mediados pelo texto literário no ano de 2005. A experiência se deu numa escola da periferia no município de Blumenau, cujos alunos estavam matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental e eu/pesquisadora era a professora regente da classe. Eram duas turmas sendo que uma do período matutino, composta de 23 alunos, e a outra do período vespertino, com 17 alunos. A literatura infantil estava sempre presente no decorrer de nossas aulas. Durante a leitura do livro encontrei uma charge no “Jornal de Santa Catarina” 06 e 07/08/2005, 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 será uma das fontes de informação para análises neste estudo. A outra fonte de informação será a entrevista com grupo focal em que voltarei à escola, no ano de 2008, quando os alunos estiverem na 4ª série, para investigar os sentidos atribuídos por eles àquela experiência com o texto literário “As aventuras de Pinóquio”.

Portanto, utilizarei duas técnicas de coleta de dados neste estudo: a pesquisa documental e entrevista com grupo focal. A primeira tem como fonte dos dados a produção da charge 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 da produção; fotos; textos de socialização do trabalho para educadores em eventos científicos; “memórias” escritas de alunos, pais e 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 terá como objetivo investigar os sentidos que os alunos atribuíram ao trabalho realizado com a literatura infantil “As aventuras de Pinóquio”, quando cursavam a 1ª série no ano de 2005.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau – SC e da direção da escola, irei contatar a professora da 4ª série. Farei o convite diretamente aos alunos envolvidos naquela produção que continuam estudando nessa instituição para participarem de um encontro em data e local a ser definido. Serão encaminhadas pelas crianças a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais assinem. Nesse encontro será realizada uma entrevista grupal, a qual será gravada em áudio e vídeo. Contarei 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, e assumirei a função de moderadora do grupo.

A condução do grupo focal se dará em local restrito nas dependências da Escola em que os alunos estarão regularmente matriculados – uma sala de vídeo, a ser reservada com antecedência. Ambientarei a sala com o material documental da experiência, tornando-a instigante e acolhedora para propiciar as interações. As charges e as justificativas produzidas pelas crianças estarão sem a autoria, para criar um clima de ludicidade, ou seja, brincarão de achar as suas próprias produções. Haverá uma exposição dos recortes de jornal escrito e/ou charges sobre os fatos políticos daquela época; fotos; “memórias” escritas de alunos e pais, bem como um exemplar de literatura infantil “As aventuras de Pinóquio”. Também irei dispor de um vídeo analisado por nós quando concluímos os capítulos da história naquele ano, cujo filme italiano é “Pinocchio” de Roberto Benigni (2002). Deixarei que o filme fique rodando somente com as imagens sem o som, enquanto interagem no ambiente propiciado a eles.

No momento em que os alunos estiverem envolvidos na observação e contato com as produções, as colaboradoras registrarão todos os passos e eu, como moderadora, lançarei questões, a) Vocês lembram desse trabalho? b) O que vocês lembram? c) Vocês reconheceram a sua produção? Dessa conversa inicial decorrerão as questões foco desta pesquisa: 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?

Os procedimentos de coleta de dados e material documental indicarão que terei que fazer análise de discurso. Será feita a análise do discurso das transcrições dos dados coletados com a entrevista de grupo focal; das charges produzidas pelas crianças; dos registros escritos dos alunos e pais, bem como da minha memória narrativa docente em que descrevo a experiência no capítulo seguinte deste projeto de dissertação.

Sei que há variadas maneiras de estudar a linguagem, porém neste estudo utilizarei os estudos de Bakhtin, 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 outras possibilidades, para que o olhar seja diferenciado sobre as práticas languageiras (DEUSDARÁ e ROCHA, 2005).

Ainda embasada em Bakhtin (2003), acrescento as relações dialógicas, as quais permitem que o pesquisador levante várias questões em relação à enunciação analisada, 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”.

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 que significaria uma contradição, pois é possível explicitar seu embasamento constitutivo, 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).

Com esta pesquisa será possível aprofundar os estudos sobre o processo de *constituição dos sujeitos, relações estéticas e processos de criação*, centrando a atenção nas múltiplas vozes que se entrelaçaram na atividade foco de investigação.

4 A MEMÓRIA E A NARRATIVA DOCENTE

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 mostrar-me 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: isto 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”, onde uma das 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)¹³. Nesta função eu entrava uma vez por semana nas turmas para que a

¹³ 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.

professora regente também usufruísse 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. Solicitei que a escola mantivesse a mesma turma composta no ano anterior no turno matutino, onde eu havia trabalhado como P.A., pois eu acreditava que eles se sentiriam mais seguros em ter-me como professora, sendo que já nos conhecíamos. Solicitação aceita, mãos à obra.

Como eu trabalhava quarenta horas na rede de ensino tive dois grupos de primeiras séries. A 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 matriculados na escola, ou seja, era composta por alguns alunos que nunca freqüentaram instituições de ensino, alunos repetentes e vários aspectos relacionados a questões sociais e familiares. 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.

Nesta turma, fui desenvolvendo inicialmente atividades pedagógicas que incluíam relações afetivas entre alunos/alunos, professora/alunos, e utilizei de muitas literaturas que traziam como foco possibilidades de reflexão sobre sentimentos ligados a afeto, família e amizade. Foi ali que conheci Marcos¹⁴, cujos pais só matricularam quando o ano letivo já havia iniciado há um mês e logo, 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 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 um pai “ausente”, alcoólatra, cuja profissão era marceneiro. Altamir não tomava banho, 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 reconto¹⁵ da

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

¹⁵ O termo *reconto* significa a apropriação de uma obra literária pelo imaginário popular ao longo de um tempo – neste caso o texto de Pinóquio tem mais de cem anos. Reconto é editado por qualquer editor que não queira

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 ensiná-lo 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 lhe guiasse 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).

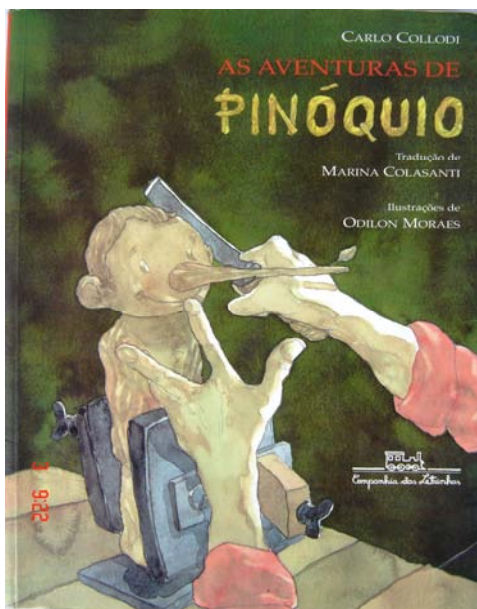


Figura 1: Capa do livro “As aventuras de Pinóquio” de Carlo Collodi
Fonte: Acervo da pesquisadora

dispor de valores para os direitos autorais, ou se utilizam de adaptação simplista do texto literário por desconsiderar a capacidade de compreensão da criança, reduzindo o texto a uma linguagem empobrecida e infantilizada.

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.

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 várias literaturas, 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 se deu 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 se lê 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 surpreendia a cada dia, 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...”.



Figura 2: Charge sobre a CPI com a ilustração de Pinóquio.
 Fonte: Jornal de Santa Catarina, 6 e 7 ago. 2005.

Imediatamente, levei-a para a sala de aula e a expus na parede. Os alunos passaram por ela e apenas exclamaram: “Olha o nosso Pinóquio!”. Confesso que fiquei decepcionada com a pequena importância dada pelas crianças. Portanto, farei a análise dos desdobramentos da minha intervenção pedagógica no capítulo seguinte, pois ao afetar-me 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 os 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.

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 questionar-me sobre a dura realidade que estava fazendo aqueles alunos perceberem/lerem, afinal, tinham apenas sete anos de idade. Porém, passadas estas 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 nossa atenção. Este 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 outras, cada um fazia sua própria leitura isenta de comentários.

A alfabetização dos alunos se dava em meio a esta 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 a análise lingüística 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 didatizar¹⁶ 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 este desfecho decidimos que iríamos criar uma charge cujo nome seria *Severinóquio*. Escolhido o nome, elas se puseram a desenhar individualmente o seu/nosso personagem. Neste momento percebi que os alunos haviam se apropriado do conceito de charge, o que se deu devido às múltiplas leituras que fizemos nos jornais durante o período que líamos/ouvíamos a literatura infantil de Pinóquio.

Para meu “gozo pedagógico” os alunos me surpreenderam com a produção da charge, não resisti e saí pela escola a mostrar o resultado. Alguns educadores observavam incrédulos, outros deram a maior força e teve aqueles que constataram 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; novamente surpreenderam-me com as produções textuais recheadas de sentidos. Diante de algumas produções de textos dos alunos, é possível constatar que as tipologias textuais (texto literário e texto jornalístico) utilizadas durante o processo de alfabetizar com

¹⁶ Didatizar remete a propostas de atividades que comumente são encontradas em livros didáticos.

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.

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 este 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.

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 produzidos –, 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 estes. 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 sógnicas 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 ferramenta que 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.

Segundo Bakhtin (2003), o tempo na estética é passado, porque tem um acabamento onde eu posso narrar, e o tempo na vida ética é porvir, um tempo de futuro. Na pesquisa, o devir é um fato evidente, a exemplo da narrativa neste capítulo em que procurei resgatar acontecimentos eu trouxe elementos que contribuirão para a análise que virá no capítulo

seguinte. 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. [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo (BAKHTIN, 1992, p. 35-36).

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 constituiu-me como professora e a meus alunos, todos entretecidos com/na experiência. Os signos mediarão os processos de interação social na consciência individual da pesquisadora/professora.

Entretecendo ainda mais esta interlocução, faço minhas algumas das contribuições de Smolka (2006), sobre “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.

6 ORÇAMENTO

Recursos	Valor estimado
Folha de papel sulfite tam A4	150,00
Cartuchos de tinta preta para impressora	150,00
Encadernação capa dura e espiral	110,00
Fita de vídeo digital	100,00
Livros	700,00
Fotocópia	200,00
Total	1410,00

7 REFERÊNCIAS

AMORIN, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. In: **Cadernos de Pesquisa**, 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, n.89, p.72-75, maio, 1994.

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

_____, M. (Volochínov, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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: Papirus, 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.
- 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.
- NUNES, L.B. **Livro**: um encontro com Lygia Bojunga Nunes. Rio de Janeiro: Agir, 1988.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: 2005
- 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.
- SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- SMOLKA, A.L.B. 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, Eliana. **Pensar a leitura**: Complexidade. São Paulo: Loyola, 2002.
- ZANELLA, A.V, et. al. **Criar, Imaginar e (Re)Formar**: Reflexões sobre atividade criadora e formação de educadores. ANPED-Sul, 2002.

_____, 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.

_____, A.V. 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.

_____, A.V; et. al. **Questões de método em textos de Vygotski:** contribuições à pesquisa em psicologia. 2007 (no prelo)

_____, A. V; BALBINOT, G.; PEREIRA, R. S. Re-criar (na) renda de bilro: analisando a aova trama tecida. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 539-547, 2000.

_____, A.V; DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K. (orgs). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação:** Sujeitos e (em)experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006a.

_____, 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.

_____, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia & Sociedade**; 17 (2): 99-104; mai/ago, 2005.

_____, A.V. **Vygotski:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de conceito de zona de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2001.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.