



# sededeleler

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 3 · n.3 · outubro de 2012





SEDE DE LER

Ano 3 | n.3 | outubro de 2012

Publicação semestral do PROALE –  
Programa de Alfabetização e Leitura

Faculdade de Educação

Universidade Federal Fluminense

*As opiniões emitidas são de  
responsabilidade dos autores.*

*É permitida a reprodução total ou parcial  
dos artigos desde que citada a fonte.*

ISSN 2179-5258

EXPEDIENTE

*Coordenação editorial*  
Cecilia Goulart e Margareth Mattos

*Revisão*  
Margareth Mattos

*Projeto gráfico e diagramação*  
Claudia Mendes

*Imagem da capa*  
Walther Firlé [domínio público],  
via Wikimedia Commons

*Impressão*  
Gráfica Falcão

*Tiragem*  
1.500 exemplares

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

*Apoio*  
UFF / PROEX / PROEXT / EDUFF



Universidade Federal Fluminense



PROALE

Faculdade de Educação | UFF  
Rua Prof. Marcos Valdemar Freitas Reis, s/n,  
Campus do Gragoatá, bloco D, sala 405  
São Domingos | Niterói, RJ | 24.210-201  
Telefone: (21) 2629-2644  
e-mail: proale@vm.uff.br  
www.uff.br/proale

# Sumário

## apresentação

### 2 **Infância, crianças e leitura**

CECILIA M. A. GOULART

## verbete

### 3 **Infância**

ANGELA MEYER BORBA  
JADER JANER MOREIRA LOPES  
TÂNIA DE VASCONCELLOS

## artigos

### 5 **Quando professoras leem literatura...**

Uma reflexão sobre o processo de formação continuada  
de professoras de Sala de Leitura

ANA PAULA SILVA BOTELHO DE MACEDO  
JOSIANE DE SOUZA SOARES

### 11 **O certo, o errado e a impostura**

ANDRÉA PAVÃO

### 18 **Releituras: revisitando o trabalho com a literatura no cotidiano da sala de aula**

CLÁUDIA CRISTINA DOS SANTOS ANDRADE  
STELLA MARIS MOURA DE MACEDO

### 25 **Histórias de crianças: leituras de mundo**

ADRIANA SANTOS DA MATA  
CARLA ANDRÉA LIMA DA SILVA

## resenha

### 31 **Greve de vida**, de Amèlie Couture

FÁTHIMA RODRIGUES

## poema

### 32 **Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande**

ALBERTO CAEIRO

### **Infância**

CASIMIRO DE ABREU

CECILIA M. A. GOULART

 aiu a revista SEDE DE LER número 3 – preparem-se para ler artigos importantes sobre processos de ensino-aprendizagem de crianças, jovens e professores, com o foco no tema da leitura. As crianças e a infância dão o tom principal deste número de *Sede de Ler* já a partir do verbete *Infância*, escrito pelos professores *Angela Meyer Borba*, *Jader Janer Moreira Lopes* e *Tânia de Vasconcellos*. Eles nos interrogam sobre o significado desse conceito com a pergunta: “Mas afirmar que a infância é um período da vida e estabelecer quando este se inicia e termina é suficiente para entendermos o conceito?”

*Andréa Pavão* explora o valor do acerto e do erro no interior dos processos de aprendizagem, e também da sociedade ocidental, viajando por referências variadas, como cinema, literatura, psicologia e filosofia, incluindo relatos de experiências pessoais. O que é aprender, afinal? – a autora pergunta. E as respostas estão ligadas a ideias de perigo, de perturbação, de liberdade.

*Adriana Santos da Mata* e *Carla Andréa Lima da Silva* realizam um exercício de compreensão de como crianças da Educação Infantil falam, narram e expressam sentidos para o mundo por meio da atividade *Livro de Histórias da Turma*. Como esse Livro ganha vida e concretude? Com base na experiência acumulada ao longo de alguns anos, as professoras relatam atividades e analisam criticamente o alcance e as possibilidades desse tipo de proposta, deixando claros os objetivos e as metas que a orientam, considerando o tempo da Educação Infantil.

Nas *Releituras*, de *Cláudia Cristina dos Santos Andrade* e *Stella Maris Moura de Macedo*, o texto dialogado revela aspectos das práticas pedagógicas das professoras, em torno de rodas de leitura. Em salas de aula de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com a literatura no cotidiano escolar é revisitado, mostrando-se pleno de sentidos humanos.

*Ana Paula Silva Botelho de Macedo* e *Josiane de Souza Soares* refletem sobre o processo de formação continuada das professoras que atuam como docentes de Sala de Leitura na Rede Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (RJ). No processo de construção do caminho, o projeto passou a ser entendido na perspectiva de contribuir para o letramento literário da comunidade escolar. A leitura da literatura se expande em espaços, pessoas e sentidos conforme o horizonte de trabalho vai-se alargando com a transformação da ação pedagógica nas salas de leitura.

A resenha crítica do livro *Greve de vida*, de *Amèlie Couture*, foi elaborada por *Fáthima Rodrigues* – uma bela história narrada em primeira pessoa por *Lucie*, menina de oito anos: como lidar com a dor da perda?

Além dos artigos, e das outras seções, aproveitem também o deleite e a provocação das imagens. Convidem colegas para ler e conversar sobre as experiências vivas organizadas aqui nesse número da Revista *Sede de Ler*. E enviem para nós seus relatos, seus estudos, suas experiências – este é um espaço de socialização de conhecimentos, um espaço de troca para fomentar a nossa contínua formação como profissionais politicamente responsáveis por práticas educativas em diferentes segmentos de ensino e em diferentes perspectivas e áreas de conhecimento – da Educação Infantil a Educação Superior. 🌱

ANGELA MEYER BORBA, JADER JANER MOREIRA LOPES, TÂNIA DE VASCONCELLOS

Existem certos termos que transitam cotidianamente entre nós, e seu uso contínuo nos leva a esquecer que as palavras se fazem, se constroem, se transformam, na cultura e na história... E por que com a Infância seria diferente? No Novo Dicionário Aurélio, já “velho” no tempo de sua publicação, a Infância é assim definida:

[Do lat. *infantia*] Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia. (...) Período de vida que vai do nascimento à adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz, concomitantemente, em todos os domínios, e que, segundo os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios: primeira infância, de zero a três anos; segunda infância, de três a sete anos; e terceira infância, de sete anos até a puberdade.

No dicionário Houaiss, lançado em 2001, a infância é definida pelas seguintes acepções:

1- na vida do ser humano, período que vai do seu nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia; 2- Rubrica: termo jurídico. período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até os 12 anos, quando se inicia a adolescência; 3- o conjunto das crianças.

Mas afirmar que a infância é um período da vida e estabelecer quando este se inicia e termina é suficiente para entendermos o conceito? Se voltarmos nosso olhar para outro tempo, bem mais atrás na história da humanidade, veremos que essa definição não encontra conceito correspondente, já que a infância como categoria etária nem mesmo existia. Mas, mesmo no tempo presente, se nosso olhar pudesse captar por meio de um caleidoscópio as diferentes realidades histórico-culturais em que as crianças nascem e se constituem, essas definições também não dariam conta de compreendermos a infância na sua diversidade e singularidade. Os termos “criança” e “infância” são compreendidos de formas diferentes, em diferentes tempos e espaços, pois estão condicionados às dimensões culturais, filosóficas, econômicas, sociais, políticas e religiosas

que organizam as sociedades e os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, vamos deixar os dicionários e propor outras possibilidades de definição do termo. A primeira delas poderia ser: (1) *a infância é uma construção social*, componente cultural e estrutural específico de um grande número de sociedades. O historiador francês Phillipe Ariès, em sua obra clássica *História social da criança e da família* (1981) nos diz que na Idade Média e no início da Idade Moderna não podemos falar ainda de uma particularização da criança na sociedade europeia. São as mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas ocorridas ao final do século XVII que começam a criar um sentimento de infância que emergirá e se consolidará junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo. Robert Darnton compartilha essas ideias em seu conhecido texto “Histórias que os campenses contam: o significado da Mamã Ganso” (1988) ao afirmar que “(...) ninguém pensava nelas [nas crianças] como criaturas inocentes, nem na própria infância como fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar” (p. 47). Para Postman (1999), o reforço dessa separação ocorre com o surgimento da imprensa com caracteres móveis, estabelecendo-se uma nova concepção de adulto, que irá excluir as crianças. Assim, “tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância.” (p.34). A obra de Ariès acumulou em torno de si pontos de vista convergentes e divergentes. Diferentes autores – Pollock (1990); Eklkind (1986); Heywood (2004) e muitos outros – levantam suposições em relação ao próprio modelo de infância historicamente elaborado por Ariès, criticando seus métodos e fontes históricas, e reconhecendo a diferenciação das crianças em relação aos adultos como algo presente em diferentes espaços e tempos, e não como uma invenção europeia do século XVII. Polêmicas à parte em relação à obra citada, hoje, várias áreas, como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância e a Psicologia, têm confluído seus trabalhos a partir do reconhecimento de que a Infância é uma construção social e, como tal, é um conceito sistematizado de modo

## Infância

particular em diferentes tempos históricos e espaços geográficos. Não cabe, portanto, uma definição estática, fixa, uma vez que *infância* porta em si diversas concepções e possibilidades a partir de um eixo comum: refere-se ao conjunto das crianças presentes nas diversas sociedades e grupos sociais e ao modo como estes organizam e desenvolvem suas práticas sociais para e com as crianças. Isso nos leva à segunda definição do termo: (2) *A infância possui uma dimensão plural, devendo abandonar sua acepção como conceito único, abstrato e invariável*. Vamos agora para uma tentativa de compreensão do termo através da sua etimologia, que remete a “*in*” e a “*fari*”, ou seja, *aquele que não fala*, reunindo não apenas as crianças, mas todos aqueles que não podem se valer da sua palavra para dar seu testemunho, como os deficientes e incapazes, aos quais também se costumava chamar *infantis*. Infância, pois, denota ausência e exclusão. E essa ausência, essa incompletude, foi a ideia que, desde a invenção da infância como período específico e diferenciado da vida, gerou muitas tentativas de capturá-la. Basta citarmos as inúmeras teorias da Psicologia que buscaram traçar medidas e percursos para a compreensão do desenvolvimento humano que, até hoje, conduzem nosso olhar sobre as crianças e suas infâncias. Mas, para nós, (3) *a infância é potente, não capturável, resistente a nossa tentativa de formatação e prescrição, significando novidade, inquietação, imprevisibilidade, mudança* (Larrosa, 1998). A infância, ao contrário dos sentidos de essência, imaturidade, falta, irracionalidade, deve assumir seus verdadeiros sentidos de brincadeira, criação, imaginação, ruptura e descontinuidade. A infância é (4) *experiência humana, de produção de significados, de criação de cultura, de compreensão do já “velho”, instituído, e de criação do novo*. Compreender a infância exige dialogar com as crianças, escutar atentamente o que falam, pensam e sentem sobre o mundo em que vivem, dando credibilidade ao que têm de singular e próprio. Podemos compreender também a infância para além da criança, como Benjamin (2006) e Agamben (2005), como um tempo não linear, de ruptura e de invenção que está no início da produção/criação de si e do mundo. Desse modo, a infância, longe de ser um período da vida, é parte da condição que nos torna humanos. 🌱

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: \_\_\_\_\_. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da História Cultural Francesa*. 5. ed. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 103-139.
- Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Versão online, verbete “infância”. Acessado em 14/04/2010. <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm/verbetes=infancia>.
- ELKIND, David. *The miseducation of children: superkids at risk*. New York: Knopf, 1986.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_. *Imagens do outro*. Trad. Celso Marcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- POLLOCK, Linda A. *Los niños olvidados – relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- Angela Meyer Borba** é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Líder do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos – NUMPEC. E-mail: borba.angela@gmail.com.
- Jader Janer Moreira Lopes** é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Pós-doutor pela Universität Siegen-Alemanha. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – PPGE. Membro do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos de Crianças de 0 a 6 anos e do Laboratório de Ensino de Geografia. Membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). E-mail: jjanergeo@gmail.com.
- Tânia de Vasconcellos** é Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela PUC-RJ. Professora do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INF e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Infância e Cultura – NEIC e membro do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudos de Crianças de 0 a 6 anos. E-mail: taniadevasconcellos@yahoo.com.br.

## Quando professoras leem literatura...

Uma reflexão sobre o processo de formação continuada de professoras de Sala de Leitura

ANA PAULA SILVA BOTELHO DE MACEDO  
JOSIANE DE SOUZA SOARES



Neste texto temos a intenção de refletir sobre o processo de formação das professoras da Rede Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (RJ) que atuam como docentes de Sala de Leitura. Inicialmente, esclarecemos que as Salas de Leitura, no referido município, configuram-se como um projeto desenvolvido pela Subsecretaria Municipal de Gestão e Ensino e, há mais de quatro anos, acontece em algumas escolas da Rede, atendendo a alunos de diferentes segmentos e modalidades da Educação Básica. O grupo de professores que atua no projeto é bastante heterogêneo, composto por profissionais com diferentes titulações; assim, temos docentes com formação em nível médio e docentes com formação em nível superior, em dife-

rentes áreas, a saber: Letras, História, Matemática, Educação Física, Pedagogia.

Em seu tempo de existência, o projeto vem sofrendo algumas alterações em seus objetivos e orientações teórico-metodológicas. Até o ano de 2008, por exemplo, o seu foco não era o trabalho com a literatura e sim com a “variedade textual”, tendo como objetivo “sensibilizar para o prazer de ler”. A partir de 2009, o projeto começou a trilhar novos caminhos, voltando-se para a literatura, mais especificamente para a literatura produzida para crianças e jovens, visto que essa é a faixa etária privilegiada pelo trabalho. Em sua reformulação, o projeto passou a ser concebido como uma possibilidade de contribuir para o letramento lite-

rário da comunidade escolar, compreendendo o “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). E por que essa mudança, ou seja, por que a opção pela literatura?

Optamos pela literatura porque a concebemos, tal como Cándido (1972), como força humanizadora, que revela o ser humano e, ao mesmo tempo, age em nossa formação, suscitando questões, potencializando sentidos, tensões, conflitos, ajudando-nos a compreender o mundo que nos cerca, bem como levando-nos a produzir novas compreensões sobre quem somos e sobre como podemos ser, independente de sermos criança, jovem, adulto. Entendemos que a literatura permite-nos, por meio do espelho da ficção, olharmos de frente para os enigmas da existência humana e para a complexidade das relações sociais, sem que nos imobilizemos diante dos mesmos.

No que cabe, particularmente, à formação do leitor, compreendemos, tal como Oliveira (2010), que o leitor, à medida que se desenvolve, pode optar por textos, partindo de seus próprios interesses, sejam artísticos, como é caso da literatura, ou não, como é o caso dos textos científicos, jornalísticos, didáticos. No entanto, conforme sinaliza Paulino (1999), o leitor que se forma vivenciando a fantasia, a criação, a apreciação estética, poderá percorrer autonomamente outros caminhos e ocupar-se de outros interesses, mas estes sempre estarão associados à experiência estética. Neste sentido, ressaltamos o papel fundamental da escola na promoção dessas experiências, pois sabemos, sobretudo quando falamos em alunos de classes populares, que a experiência com o universo da literatura está arraigada à escolarização.

Se concordarmos que a escola é uma das principais agências de letramento literário, o professor aparecerá como o principal mediador das leituras literárias. No entanto, como sugere o discurso acadêmico, a literatura ainda não é um objeto de ensino privilegiado nos cursos de formação inicial de professores: Frigotto (2009) aponta que a literatura não faz parte do elenco de conhecimentos que integram a formação do estudante de Pedagogia e que, deste modo, tal formação fica restrita, na maioria dos casos, àquela recebida na Educação Básica. Já Batista (2007) demonstra que mesmo a graduação em Letras não garantiu àqueles estudantes cujas famílias não dispunham de certo capital cultural uma inserção mais ampla no universo da cultura literária. Soares (2010), em sua pesquisa de mestrado, pôde constatar

que o ensino da literatura não é tópico privilegiado, mesmo na formação em Letras.

Sendo assim, a concretização do objetivo do projeto – contribuir para o letramento literário da comunidade escolar – nos impunha e ainda nos impõe muitos questionamentos e desafios: qual a experiência do professor de Sala de Leitura com leitura literária? Quem garante a formação leitora do professor? De que modo afiançar a inserção dos docentes no debate teórico sobre os processos de escolarização da leitura literária? Como garantir o acesso dos professores a materiais de qualidade, face à grande indústria da produção literária destinada a crianças e jovens?

Foi buscando, portanto, algumas respostas possíveis para tais questionamentos que começamos a trilhar, junto com o grupo de professoras, um caminho de formação que nos garantisse possibilidades de inventarmos práticas pedagógicas efetivas com a literatura. Bakhtin (1929) postula que o sujeito é constituído pela linguagem e que sua consciência forma-se a partir das interações ideologicamente marcadas pelo horizonte social de cada grupo que compõe uma sociedade; Tardif (2007) destaca a heterogeneidade dos saberes docentes e descreve as diferentes fontes das quais tais saberes emanam, dando real importância aos saberes da experiência. Para caminharmos, o diálogo com esses autores foi fundamental para que fizéssemos determinadas escolhas e trilhássemos alguns caminhos. São, pois, tais escolhas e caminhos que passamos a relatar na sequência deste texto.

## A FORMAÇÃO COMO ESPAÇO DE ENCONTROS

A primeira ação de formação foi batizada de “Encontros de Sala de Leitura”. Conforme indica o próprio nome, esse momento foi pensado como um lugar de encontros, no qual as professoras pudessem reviver e compartilhar as suas experiências pedagógicas, incorporando, assim, novos conhecimentos às suas práticas como docentes de Sala de Leitura.

Nosso primeiro encontro aconteceu em 2009, com um grupo ainda bem menor de professoras. Naquele momento, começamos a discutir e a redesenhar os objetivos, a estrutura e o funcionamento do projeto, debatendo tanto as questões didático-pedagógicas, quanto as ligadas ao mundo do trabalho (carga-horária, infraestrutura, funções, etc.). Tínhamos, pois, o embrião de nossas ideias. Nossos encontros prosseguiram, tentando não perder de

vista seu objetivo inicial. Atualmente, acontecem mensalmente e configuram-se como um espaço de debate de temas pertinentes à prática, no qual há possibilidade de trocas de experiência, elaborações de propostas pedagógicas. É também o momento em que, coletivamente, decidimos o encaminhamento do projeto.

Ao longo do período que se estende de 2009 a 2012, os Encontros de Sala de Leitura sempre foram um espaço de ler literatura. Nessas leituras, buscamos uma forma de reflexão sobre as nossas experiências leitoras e nossas experiências profissionais como professoras. Assim, textos e autores que tratam dessa temática povoam as nossas discussões: Bartolomeu Campos de Queirós e seu *Ler escrever e fazer contas de cabeça*<sup>1</sup>; Nilma Lacerda e seu *Manual de tapeçaria*<sup>2</sup>; Ziraldo, com o seu *Uma professora muito maluquinha*<sup>3</sup>; Machado de Assis, com seu *Conto de escola*<sup>4</sup>; Graciliano Ramos e seu *Infância*<sup>5</sup>; André Neves e seu *A caligrafia de Dona Sofia*<sup>6</sup>; Lygia Bojunga e seu *A casa da madrinha*<sup>7</sup>; entre outros. Assim, entre textos e trechos, podemos refletir sobre a nossa própria constituição como docentes, ajudando-nos a responder: “Quem sou eu, professora de Sala de Leitura?”. Eis algumas respostas:

Sou às vezes uma adolescente compartilhando experiências da própria vida e de leituras que fiz, nas quais me emocionei, de forma alegre e triste e que, em muitos momentos, me transportei para os lugares que eram descritos pelos livros... às vezes sou aquela que conta e dramatiza histórias e oportuniza momentos de informação e criação dos alunos. Às vezes sou palhaça, às vezes séria, às vezes expectadora do espetáculo realizado pelos alunos. (grifo da autora)

Sou professora com mais de vinte anos de alfabetização, que se depara com uma nova situação, medos, anseios, expectativas e inquietações.

... às vezes me sinto como a professora maluquinha de Ziraldo, outras vezes gostaria de ser como a da Lygia Bojunga com sua mala recheada de pacotes com cores variadas e segredos. Quem sabe eu até consigo me encontrar um dia, num Manual de tapeçaria de Nilma Lacerda. Quem sabe para tentar agradecer eu seja um pouquinho de tudo. Eu me descubro a cada dia.

Os textos transcritos foram produzidos pelas professoras em um de nossos Encontros de Sala de Leitura, após a leitura de trechos de alguns dos livros citados e do poema “Autorretrato”, de Mário Quin-

tana. Era final de semestre, reunião de avaliação e o desafio era pintar o nosso autorretrato como professoras de Sala de Leitura, dialogando com as professoras imaginárias. Foram muitos os textos, aqui é uma pequena amostra, mas neles podemos destacar alguns aspectos.

A leitura literária é o espaço de compartilhar experiências. Ser professor de Sala de Leitura é proporcionar a experiência leitora ao outro. A literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas o promove, pois ensina, informa, ainda que a criação seja a sua essência, como sublinha a primeira professora.

Ter vinte anos de experiência, nos ensina a segunda professora, não garante todo saber necessário ao fazer docente; as inquietações, os medos, as expectativas nos assombram diante do novo.

A terceira professora convida as personagens ao seu enunciado: é a “professora maluquinha”, fora do padrão, podemos pensar se atentarmos para a carga semântica do adjetivo “maluquinha”; quer ter um elemento mágico para dar conta das demandas do dia a dia, nos revela ao desejar a maleta da professora de *A casa da madrinha*; desvenda seus conflitos, questionamentos, indignação, ao desejar estar no *Manual de tapeçaria*, de Nilma Lacerda.

Como nos ensinam esses textos e confirma Geraldi (1996), “a literatura tratando de um mundo que não é nos fornece categorias de compreensão do mundo que é”. A literatura, falando de professoras de ficção, nos dá a dimensão da professora ou professor que somos ou desejamos ser.

## LIVROS E MAIS LIVROS

A relação entre literatura infantojuvenil e escola sempre foi muito estreita, sendo a escola responsável por alavancar a própria produção literária para crianças em nosso país. Ainda hoje a escola poderia ser considerada o grande mercado consumidor dessa literatura.

Ao considerar tal relação e atentar para a grande indústria da produção livresca destinada a crianças e jovens, desde o início do projeto, era latente a necessidade de uma ação de formação que garantisse a aproximação mais intensa das professoras de Sala de Leitura com essa produção. Assim, desde 2009, temos encontrado no *Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens*<sup>8</sup> um momento de formação que tem favorecido a reflexão sobre essa produção literária. Há três anos, vimos participando do primeiro dia do Salão, que é destinado exclusivamente a professores. No

primeiro ano apenas o visitamos; todavia, nos anos subsequentes, foram garantidas verbas, ainda que simbólicas, destinadas à aquisição de livros para compor os acervos das Salas de Leitura.

Embora as compras não sejam, necessariamente, realizadas no Salão, consideramos este um dos espaços para apreciação da produção literária para crianças e jovens, favorecendo, assim, a tomada de decisões mais conscientes e consistentes, à medida que podemos ter contato direto com os materiais e avaliá-los, além de trocar conhecimentos e impressões na hora da seleção, uma vez que contamos com o coletivo de professoras atuantes no projeto.

Sabemos que programas governamentais, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), têm garantido a chegada de livros de literatura de qualidade às escolas públicas. Esse material é selecionado por especialistas e, portanto, fundamenta-se em critérios diferentes daqueles que são próprios do saber da experiência. Assim, as idas ao Salão são uma tentativa de garantir às professoras do projeto a possibilidade de escolher os livros de acordo com as suas realidades escolares, seus projetos pedagógicos, tendo como critério basilar o saber da experiência que lhes é próprio.

## DIÁLOGOS COM O SABER TEÓRICO

 e o saber da experiência é fundamental na condução do processo pedagógico, o diálogo com os saberes teóricos é fundamental para lançar luz, debater, pôr em xeque e ressignificar os saberes produzidos na esfera escolar.

Ressaltamos, ainda, que para o professor de Sala de Leitura a literatura tem um duplo papel, pois, além de se configurar como elemento formativo desse sujeito, é também seu instrumento de trabalho, exigindo, assim, do profissional uma reflexão mais apurada desse objeto, bem como um conhecimento de formas mais adequadas de escolarizá-lo. Logo, a possibilidade de diálogo com o saber teórico é fundamental.

Desde 2010, outra ação de formação do projeto busca favorecer o diálogo entre os saberes por meio de participações sistemáticas em eventos acadêmicos que abordem questões relativas à leitura, à literatura e à formação de leitor.

Destacamos a participação no 6º Encontro de Literatura Infantil e Juvenil da Faculdade de Letras da UFRJ (2010), no I Encontro de Alfabetização e Leitura Literária, promovido pelo PROALE-FEUFF (2010). Enfatizamos a inserção das professoras no

espaço da universidade pública e, portanto, no centro do debate teórico e da produção do conhecimento científico. Observamos, por meio de relatos e escritas, a importância desse diálogo para a validação dos saberes produzidos no âmbito da escola, para a sua releitura, bem como para o abandono de certos modos de saber-fazer, à medida que outras possibilidades mais efetivas são vislumbradas e discutidas.

No ano de 2011, dando continuidade ao aprofundamento teórico das questões relativas à leitura e à literatura, a parceria com o PROALE possibilitou a realização de um curso de extensão intitulado “Leitura e formação do leitor literário”. O curso ocorreu em uma escola municipal em Itaboraí, atendendo, além dos professores do projeto, a outros profissionais da rede. Cabe destacar aqui que, além de um lugar de debate teórico sobre leitura e literatura, o curso também foi um espaço de leitura literária. A disponibilização dos acervos que compõem os *Catálogos Comentados de Literatura Infantojuvenil Patrimônio e Leitura*, produzidos pelo IPHAN, em parceria com o PROALE e o curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil do Instituto de Letras da UFF, garantiu esse espaço de leitura. Desse modo, a cada semana, além dos textos e livros lidos e estudados durante a aula, os alunos faziam empréstimos deste acervo, o qual também foi trabalhado em um encontro específico do curso.

Destacamos que a proposta, o planejamento e a realização do curso surgiram de uma demanda do grupo, assim os temas ali tratados foram selecionados a partir das observações das dúvidas, questionamentos, necessidades e vazios que foram sendo percebidos e relatados ao longo dos anos anteriores de realização do projeto. A abertura da equipe do PROALE ao diálogo com a equipe de coordenação do projeto possibilitou que a proposta de formação superasse o caráter “aplicacionista e/ou transmissivo”, que às vezes dá a tônica a alguns “pacotes fechados” que caracterizam certas propostas de formação docente.

Além da qualidade dos encontros, realçamos a proposta final, que consistiu na apresentação pelas cursistas de atividades realizadas com os alunos a partir de livros que compunham aqueles acervos. Assim, tivemos vários relatos de atividades bem-sucedidas de leitura literária na escola. É interessante ressaltar que entre as atividades apresentadas havia aquelas realizadas em função da proposta do curso, e outras realizadas em datas anteriores, mas que contemplavam os títulos que faziam parte do acervo. Acreditamos que esse dado nos dá algumas pistas

sobre a importância do envolvimento dos docentes em atividades de formação desse cunho, pois não só lhes ofereceu novos elementos para elaboração das atividades pedagógicas, como outras categorias para analisar práticas já realizadas, confirmando-as ou então lhes dando novos sentidos.

## AS MARCAS DO TRABALHO

**R**egistrar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula é outra ação que faz parte do processo de formação das professoras do projeto. Entendemos que, ao escrever, retomamos o vivido e tentamos lhe dar uma ordenação e uma coerência, encontramos os vazios, percebemos com mais nitidez os resultados, as possibilidades de melhora, os êxitos de uma prática pedagógica.

Esses registros são produzidos ao final de cada semestre. As professoras o apelidaram de “relatório”; no entanto, preferimos o termo registro, pois é exatamente o objetivo da ação: fazer um registro do processo de atividades e/ou projetos desenvolvidos com os alunos nas Salas de Leitura, como um meio de formar uma memória do projeto. Os escritos constituem, ainda, um material de consulta para outros professores, sendo, portanto, um meio de socialização de saberes relativos à prática pedagógica com a leitura literária.

A apreciação dos registros permite-nos observar uma sensível transformação em muitas das escritas ao longo desses três anos. É sensível a força que a literatura e a discussão sobre seus modos de escolarização vão ganhando nas escritas. Se analisarmos, por exemplo, os objetivos das atividades, perceberemos que, anteriormente, estes eram muito mais ligados ao tema a ser debatido. Questões relativas à formação do leitor, à análise e à apreciação da escrita literária, aos estilos de autores, ou aos gêneros dessa esfera quase não se faziam presentes. Os registros mais recentes já trazem essas questões, há uma significativa inserção de palavras do campo próprio dos estudos da literatura (técnica de ilustração, projeto gráfico, características do gênero, recursos estilísticos do texto, etc.) e outras pertinentes ao campo do ensino, como letramento, letramento literário, formação do leitor, entre outros.

Os registros não possuem e nem poderiam possuir, considerada a singularidade do fazer docente, uma única forma. Assim, há registros que optam por aproximar-se dos textos da esfera acadêmica; há outros, por exemplo, que parecem diários. Há registros grandes, em pastas, com muitos traba-

lhos dos alunos; há registros pequenos; há aqueles com muitas fotos, coloridos; há outros em preto e branco e alguns mais estilizados. Cada um expõe um pouco da dinâmica das Salas de Leitura nas escolas e revela os caminhos e os segredos de cada docente na condução de sua tarefa de formar leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**É** importante observar que este relato é apenas um recorte ou uma das facetas do projeto. Outros sujeitos poderiam entendê-lo ou narrá-lo de outro modo a partir de seus horizontes sociais. Quando revemos o funcionamento do projeto, temos certeza de que há, ainda, muitos desafios a serem superados e questionamentos a serem respondidos: primeiramente, o projeto não atende a todas as escolas e alunos da Rede, apesar de estar em expansão; em segundo lugar, a infraestrutura que nos é oferecida é bastante frágil – mesmo o grupo de professoras não é totalmente permanente (há casos de dobras, contratos); por último, somos subordinados a uma Secretaria Municipal de Educação e, como todos sabemos, às vezes somos condicionados pelos reveses dos jogos políticos.

Apesar dos limites e desafios, a observação das ações de formação desenvolvidas no âmbito do projeto permite-nos compreender que o trabalho desenvolvido tem possibilitado às professoras, por meio do diálogo com seus pares, pensarem sobre suas práticas e reinventá-las quando necessário. A inserção no debate teórico, por sua vez, tem lhes garantido novos modos de compreender a relação entre literatura e escola, entendendo aquela não somente como um recurso pedagógico para o tratamento de outros conteúdos escolares, mas como um real objeto de ensino; percebemos, ainda, que uma visão doutrinária da literatura infantil tem sido ultrapassada, o que pode ser verificado na seleção de livros que são trabalhados com os educandos; outro dado interessante é a autonomia na seleção do acervo a ser lido com os estudantes. A experiência de formação do projeto tem confirmado a urgência de um diálogo mais profícuo entre os saberes teóricos, produzidos pela universidade, e os saberes experienciais, próprios do universo escolar, como uma possibilidade de reinvenção do lugar da literatura na escola.

*Quando as professoras leem literatura...* é o título deste relato. Escolhemos a oração pelas possibilidades de sentidos. Se lhe damos um entonação de interrogação – “Quando professoras leem litera-

tura?” –, podemos responder que leem literatura também em seus momentos de formação continuada e, portanto, acreditamos que a leitura literária deve ter lugar assegurado nessas ocasiões. Se complementarmos a oração, poderemos destacar que, quando professoras leem literatura, *há possibilidades de renovação, de criação, de compreensão e resignificação de seus papéis e modos de fazer*. Por último, inserindo mais um complemento ao verbo *ler*, afirmamos: quando professores leem literatura *para os alunos*, potencializam, em cada sujeito, a sensibilidade, a dúvida, a curiosidade, a descoberta, a alegria, a tristeza, a indignação, a comoção diante do belo; ou seja, contribui para que cada sujeito potencialize sua própria humanidade. 🌱

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929

BATISTA, A. Professores de português, formação superior, mestrado e leitura: um estudo de caso. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildon e PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia M. K. (orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Edith. A emergência do letramento literário. In: DIONÍSIO, M.L.; CARVALHO, J.A.B.; CASTRO, R.V. *Discovering worlds of literacy*. Braga, Portugal: Littera – Universidade do Minho, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996, p. 88-9.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. *O professor como mediador das leituras literárias*. In: Coleção Explorando o Ensino. Vol. 20. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil? In: ROSA, Cristina (org.). *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE-UFMG; Pelotas: UFEPel, 2010.

SOARES, Josiane de Souza. *Pra você ensinar, você tem que aprender – gêneros discursivos e ensino de língua materna: o que dizem as professoras de português*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

1 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Ler, escrever e fazer contas de cabeça*. São Paulo: Global, 2004.

2 LACERDA, Nilma. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

3 ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

4 ASSIS, Machado. *Conto de escola*. São Paulo: Cosacnaify, 2002.

5 RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

6 NEVES, André. *A caligrafia de Dona Sofia*. São Paulo: Paulinas, 2011.

7 BOJUNGA, Lygia. *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

8 O Salão FNLIJ do Livro para Criança e Jovens é um evento dedicado à divulgação da produção literária para infância e juventude. O evento ocorre anualmente, na cidade do Rio de Janeiro, e tem como tradição dedicar o primeiro dia à visita exclusiva e guiada de professores da Educação Básica.

**Ana Paula Silva Botelho de Macedo** · Especialista em Educação (UGF). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itaboraí e da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente coordena o Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí.

**Josiane de Souza Soares** · Mestre em Educação (UFF). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Itaboraí e da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Atualmente coordena o Projeto Sala de Leitura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí e atua como orientadora pedagógica do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (Proalfa-UERJ). Integra o grupo de pesquisa “Letramento Literário e Formação de Professores” (Faculdade de Educação-UFF).

# O certo, o errado e a impostura<sup>1</sup>

ANDRÉA PAVÃO

*Erra uma vez*

*nunca cometo o mesmo erro*

*duas vezes*

*já cometo duas três*

*quatro cinco seis*

*até esse erro aprender*

*que só o erro tem vez*

Paulo Leminski

Todos nós conhecemos a máxima dos esportes: “o importante não é vencer, é competir”. Curioso que o mesmo espírito não seja levado a cabo quando se trata de aprender. Eu adoraria que meus alunos se convertessem à seguinte ideia: o importante não é acertar; é aprender. Neste pequeno texto, procuro explicitar o que me parece imprescindível para iniciarmos um trabalho honesto de estudos.

Assim, a partir de referências variadas, desde o cinema, literatura, psicologia e filosofia, incluindo relatos de experiências pessoais, procuro explorar o valor do acerto e do erro no interior do processo de aprendizagem e da sociedade ocidental. Partindo da ideia de que aprender não significa acertar, defendo a necessidade de experimentar (como *errância*) para se chegar a saber o que não se sabe, e para transcendermos o que somos, honestamente, assumindo os riscos do percurso, sem impostura.

## ENTÃO, ACERTAR NÃO É O MESMO QUE APRENDER?

Efetivamente, não.

Há muitos caminhos para se acertar. Um deles é através da aprendizagem, claro. Mas se pode, ainda errando, acertar por casualidade, e também se pode acertar copiando, por exemplo, o que não tem nada a ver com aprendizagem. De um jeito ou de outro, na melhor das hipóteses, o acerto não nos oferece muita coisa além da confirmação exterior de que se aprendeu alguma coisa. Na maior parte das vezes, sequer isso.

A expansão do *american way of life* (o jeito americano de viver) nos impõe a lógica da supre-



macia do vencedor, sendo aqueles que fracassam não mais do que desprezíveis *losers*. Para não ser um perdedor, numa cultura extremamente competitiva, vale absolutamente tudo: trair nossos ideais, nossos princípios éticos, copiar trabalhos alheios, difamar nossos rivais, trapacear, enfim. Este é o caminho da *impostura*. A impostura é simplesmente isso: fazer passar-se pelo que, muito embora possamos desejar, ainda não chegamos a ser. Todo mundo sabe muito bem o que é, porque vivemos em tempos de impostura generalizada e consentida, sendo constantemente conduzidos a ela. Chamo de impostura, aqui, o avesso da postura (*ashanas* da *yoga*). A postura é a retidão, honestidade e consciência desde as camadas mais sutis da existência (e, principalmente nestas!),

sendo a postura física apenas o resultado exterior desta atitude interior.

Há um livro destinado a crianças, *O pote vazio* (DEMI, 2002), que nos mostra a angústia de um menino que leva às últimas consequências o princípio da honestidade, em um mundo onde impera a impostura. Um imperador cria um curioso modo de eleger seu sucessor: oferece sementes a todas as crianças de seu império, para que as façam crescer. Depois de alguns meses, em data fixada, escolheria a criança que tivesse sido capaz de cultivar a planta mais linda. Ping, nosso herói, apesar de muito experiente em jardinagem e de toda sua dedicação, não consegue fazer sua semente sequer germinar. No dia marcado, enquanto todas as crianças tinham plantas maravilhosas, Ping não tinha mais do que um pote vazio. Ao final, é recompensado. Na verdade, as sementes estavam todas queimadas, incapazes de germinar. Somente Ping foi sincero e era isso o que o sábio imperador procurava. Na vida real, infelizmente, é lastimavelmente raro que a honestidade seja valorizada.

A cultura da impostura, vamos dizer assim, se expande em todas as áreas da vida contemporânea. Exemplo bem visível disso são as inúmeras próteses que as pessoas usam, seja para serem mais peitudas do que são, ou para serem mais altas, ou menos enrugadas, ou de olhos verdes, cabelos longos e lisos ou cacheados, lábios carnudos, bundas perfeitas, abdomens esculturais. Isso se observa, também, pelo uso generalizado de psicotrópicos que se faz hoje em dia. De tal forma que se sai por aí como se fosse possível, instantaneamente, superar as mais dolorosas experiências de rupturas amorosas, perdas e tristezas humanas. O *Lexotan* é, assim, a droga máxima da cultura da impostura, destinada a esconder todo tipo de fracasso, marcando o fim da dimensão trágica da existência humana<sup>2</sup>, como se fosse possível viver sem derrotas. A *ritalina* e os *anabolizantes* têm funções semelhantes: tudo impostura! No campo acadêmico, inventaram a tal da *produtividade* e o *Currículo Lattes*, que não deixam de ser um convite extraordinariamente sedutor à prática da impostura. Quanta bobagem levamos a público em nome da tal produtividade, tanta coisa reescrita e requentada *ad infinitum*! Fôssemos capazes de escrever um único artigo por ano que oferecesse alguma contribuição verdadeira ao progresso das ciências, e a humanidade já se daria por satisfeita. Mas não, os números seguem em inflação vertiginosa, estão *anabolizados*, e somos cobrados a escrever cinco, sete, dez artigos ao ano, para progredir na carreira acadêmica.

Isto me lembra um dos poemas de Fernando Pessoa (Álvaro de Campos), “*Poema em Linha Reta*”. Um poema, a meu ver, dedicado à denúncia da impostura generalizada: “Nunca conheci quem tivesse levado porrada/Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo, em tudo/ E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil”. A linha reta é o caminho da impostura, “todos príncipes na vida”, “semideuses”, como diria Pessoa. Poderíamos citar, também, a canção “Ciranda da Bailarina” do Edu Lobo e Chico Buarque: “Procurando bem/ Todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina/E tem piriri, tem lombriga, tem ameba/Só a bailarina que não tem”.

Assim, o caminho da impostura tem sido a regra dos vitoriosos em nossa sociedade, mas vencer não tem nada a ver com aprender e saber. Ao contrário, aprender implica sempre alguma perda importante e percorrer um caminho quase sempre tortuoso.

## O QUE É APRENDER, AFINAL?

É conhecer. É saber. Como gosto de recordar, a palavra *saber* tem a mesma etimologia que a palavra *saborear*. Como conhecer o sabor de uma pitanga madura sem colocá-la entre os dentes e experimentá-la? Isso é algo que nenhum mestre pode transferir a seus alunos. É preciso passar pela *experiência*. Experimentar é, sobretudo, um exercício de observação. Aprender nos requer auto-observação e consciência deste saborear.

Em alemão, a palavra experiência se traduz por *Erfahrung*, em cuja etimologia encontramos, *fahren*, que significa *andar*, ou *Fahrt*, *viagem*, *caminho* e, ainda, *Erfahren*, que quer dizer *saber*. Isso me contou Leandro Konder, um professor de filosofia que leu Hegel no original e de quem tive a graça de ser aluna.

Assim também acontece na língua latina. Segundo Larrosa (2002, p. 25): “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a palavra *travessia*, o *percorrido*, a *passagem*. (...) A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, ou razão, ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (...) a palavra experiência contém inseparavelmente as dimensões de travessia e *perigo*<sup>3</sup>”.

As viagens sempre envolvem risco e tomam tempo. Esse tempo, contudo, não é perdido, uma vez

que essa viagem, tornada experiência, se converte em *saber*. E não há outro jeito de saber, sem saborear, sem experimentar, e nisso vai um risco, claro.

Para Freud, o que nos leva a aprender é o desejo, a pulsão de vida. Uma educação repressora pode recalcar esse desejo de saber, prejudicando a aprendizagem. É preciso ter confiança emocional para se lançar no risco de aprender, para assumir e buscar a realização dos nossos desejos.

Aprender não é acertar, mas percorrer o caminho, um caminho de *formação* através da experiência. Saltar do não saber ao saber (a menor distância entre dois pontos: a linha reta), seria um grande equívoco que não levaria a nada.

Há um diálogo muito interessante no filme *Pequena Miss Sunshine*<sup>4</sup> entre um professor que estudava Marcel Proust e seu o sobrinho que lhe confessa o desejo de dormir até completar 18 anos e “pular todo o meio”. Recorrendo a seu autor preferido, o tio comenta: “Escritor francês. Perdedor total. Nunca teve um emprego de verdade. Amores não correspondidos. Homossexual. Passou 20 anos escrevendo um livro que quase ninguém leu. Mas é talvez o maior escritor desde Shakespeare. Bem, ele chegou ao fim de sua vida. E, refletindo, decidiu que todos os anos que ele sofreu foram os melhores de sua vida, pois fizeram-no ser quem era.”

## MAS ONDE RESIDE, AFINAL, O PERIGO?

O perigo está no enfrentamento do não saber, companheiro de todo o percurso de viagem. Só quando se consolida a experiência do caminho, da viagem, é que se pode chegar ao saber. Mas, durante todo o caminho, tudo o que temos é o *não saber* e todos os inevitáveis erros de percurso. Aprender é sempre uma *errância*, é se colocar à disposição do erro, dos descaminhos, do imprevisto, do milagre do *acontecimento*.

Um dos significados do verbo *errar*, como bem lembrou meu amigo Marcos Cavalcanti, é justamente andar sem rumo certo, vaguear, percorrer caminhos desconhecidos. Pois esta me parece ser a melhor expressão do processo de aprendizagem. Não há garantias neste percurso. Ao contrário, o caminho que nos leva a um rumo certo (a *linha reta*) não pode ser o caminho da aprendizagem mas, antes, o caminho da impostura.

O perigo está no desafio de abrir mão do que se é (e, principalmente, talvez, do que idealizamos ser), e acolher a ideia de poder vir a ser outra coisa que nem se sabe ainda muito bem o que é, o que está *por vir*, o

*de vir*. E isso é um bocado sofrido e assustador, claro. Mais confortável é sempre permanecer sendo o que se é. Não há desafios. Dormir aos 15 e acordar-se aos 18, ou quem sabe mais tarde ainda, evitaria todo embaraçado de se haver com o *percurso* (e o *perigo*) *de formação* ao qual a vida, caótica e surpreendente, está constantemente nos convidando.

## A ATITUDE CORRETA DURANTE O PERCURSO

Normalmente, na escola, se costuma dizer que inteligente é quem acerta, sendo bobo aquele que incorre no erro.

Discordo. Acredito que todos nós temos a capacidade da inteligência, ou seja, de aceder ao mundo inteligível, de conhecer o desconhecido. Inteligência tem origem no termo latino *intelligentia*, que significa “compreensão”, “faculdade de aprender”. Ora, se todos nascemos com potencial para aprender, por que uns aprendem mais facilmente que outros?

Há uma infinidade de autores que pensaram sobre isso, mas vou arriscar uma definição pessoal a partir da leitura de alguns deles:

*Inteligência é a ousadia de mobilizar nosso aparelho cognitivo no enfrentamento com o desconhecido, é investir nosso desejo em direção ao incerto.*

Sendo o embotamento, portanto, o seu contrário, ou seja: a falta de ousadia de lançar-se e enfrentar o que não se conhece ainda. O bobo seria, portanto, antes de tudo, um covarde, aquele que prefere a ignorância ao risco do percurso, da experiência, da errância.

Bem, como todos nascemos inteligentes, tendo a acreditar que a escola, assim como um ambiente familiar afetivamente ameaçador e repressor, além, claro, da cultura da impostura, criada pelo culto ao sucesso, tem alguma responsabilidade em tornarmos bobos, leia-se covardes, medrosos em relação ao desconhecido.

E isso porque a escola, tal como a conhecemos (temos o compromisso de transformá-la!), como reflexo de uma sociedade extremamente competitiva, supervaloriza o acerto em detrimento da aprendizagem. E, impondo-nos uma inversão, nos faz crer que inteligente é quem acerta.

Não é. Inteligente é quem se dispõe a pensar sobre o que não sabe, honestamente, sem subterfúgios. É quem, em última análise, não se aborrece em errar. Que é seguro o bastante para suportar o não saber e admitir que errou. Ser inteligente é uma *atitude* de prontidão.

Ser bobo poderia ser, portanto, adotar uma atitude que nos leve a desistir diante do menor desafio, do primeiro tropeço. E, pior ainda: deter-se em justificar os erros, tentando, além de enganar os outros, enganar-se a si mesmo, optando pela impostura.

Isso, no canto coral, por exemplo, é desastroso. É preciso ouvir-se e ouvir os demais para compreender que se está errando para, então, enfrentar-se com o erro, com o não saber, colocar-se nesta postura, com esta consciência e, através da observação de si mesmo e de quem efetivamente acerta, ir se encontrando, caminhando, mesmo que tropeçando. O problema é querer caminhar, logo no começo, sem tropeçar. A única forma de deixar de tropeçar é lidar com o tropeço. Quem não admite a possibilidade do tombo nunca aprende a andar de bicicleta.

A gente pode ser bobo para umas coisas e inteligente para outras. Eu, por exemplo, sou muito burrinha para tudo de computador, entre outras coisas. Fico perturbadíssima quando atualizam um programa e isso me obriga a aprender tudo de novo. Digo logo que não sei, nem quero me mexer para reaprender, delegando a alguém destrinchar o negócio e me explicar. Então, a pessoa tem que me dar uma receita, porque eu não quero pensar naquilo. Realmente, não tenho coragem de me mexer, de tentar. Acontece que eu aprendo a repetir o que a pessoa me explica, mas se as coisas se apresentam um pouquinho diferentes já não tenho autonomia nenhuma para encontrar a solução sozinha, ficando sempre dependente deste alguém para me dizer o que tenho que fazer. Verdadeiramente, não aprendo.

Aprender algo de verdade é saber *operar* com dado conhecimento, como nos ensinou Piaget. Saber usá-lo, no momento em que se faz útil e necessário. Por exemplo, de que adianta a gente ter decorado uma porção de datas históricas se não somos capazes de relacionar eventos de nossa própria família com o seu contexto histórico? De que adianta decorarmos como se faz uma regra de três se, quando precisamos comparar os preços do mesmo produto em embalagens com volumes diferentes, não nos ocorre utilizá-la?

## A ORDEM EXPLICADORA

*a* maioria dos professores que tivemos, e que até julgamos terem sido bondosos e competentes, não passam de *mestres explicadores* (RANCIÈRE,

2002). O que isso significa? Significa que não estão interessados em desenvolver na gente a atitude inteligente diante do desconhecido, mas, ao contrário, em fazer com que fiquemos eternamente dependentes deles. Esses mestres subestimam nossa capacidade de pensar, achando que não podemos aceder ao conhecimento sem suas explicações. Na verdade, acho que fazem isso porque não se sentem seguros sobre sua própria inteligência, sua própria capacidade de lidar com seus erros.

Por essa razão, os *mestres explicadores* criam uma (falsa) hierarquia entre a sua inteligência e a de seus alunos, fazendo-os acreditar que têm menor capacidade de enfrentar o desconhecido, criando aí uma desigualdade. Parece que facilitam as coisas com seus esquemas e resumos pré-prontos, mas seus efeitos são desastrosos para a inteligência de ambos. Na pior das hipóteses, o que não é raro, muitas vezes eles mesmos não conhecem o que explicam, apenas decoraram a explicação de algum outro mestre explicador, sendo seus melhores alunos não mais do que repetidores dessas explicações.

Ao contrário, para o mestre que tem a mente ativa e é capaz de fazer seu aluno ter a mesma atitude de alerta para investir seu aparelho cognitivo sobre o que desconhece, a maior alegria é ser superado. Ver no aluno um estímulo para pensar mais além, lá onde não ousava. Para quem aprende a pensar, a proposição de enigmas é um presente. Dizem que, em sua adolescência, Leonardo Da Vinci teria respondido assim a seu professor de matemática: “mau é o aluno que não supera seu mestre”.

Muitas vezes, “passar a mão na cabeça” dos estudantes não é nada mais do que subjugar sua inteligência. O que é, de fato, a atitude mais prejudicial que um professor pode ter perante seus alunos, pois é isso mesmo o que lhes embrutece a inteligência.

Num livrinho maravilhoso que me acompanha há muitos anos, e que se chama *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*, um filósofo alemão toma aulas com um mestre zen japonês e leva mais de três anos sem conseguir atingir o alvo. Desesperado e já bem irritado com o mestre que ele culpa por não lhe explicar com precisão o que tem que fazer, indaga impaciente o que falta a ele, e o mestre responde calmamente: “Quando o senhor souber a resposta, não precisará mais de mim. E se eu lhe der alguma pista, poupando-o da experiência pessoal, serei o pior dos mestres, merecendo ser dispensado. Por isso, não falemos mais! Pratiquemos! (...) Não pergunte, pratique!” (HERRIGEL, 1979, p. 63)

Mais tarde, quando aprende a respirar corretamente, e como isso provocara uma notável melhora na sua performance, o filósofo indaga ao seu mestre se não teria sido mais eficiente se ele tivesse lhe ensinado, desde o princípio, a respiração correta, ao que o mestre responde:

Um grande mestre tem que ser ao mesmo tempo um grande educador, pois para nós esses mesmos atributos são inseparáveis. Se o aprendizado tivesse sido iniciado com os exercícios respiratórios, jamais o senhor se convenceria da sua influência decisiva. Era preciso que o senhor naufragasse nos próprios fracassos para aceitar o colete salva-vidas que ele lhe lançou. Creia-me, eu sei por experiência própria que o mestre conhece o senhor e cada um de seus discípulos melhor do que a nós mesmos. Ele lê nas nossas almas muito mais do que estamos dispostos a admitir. (HERRIGEL, 1979, p.35-36)

Habitualmente, o que a instituição escolar costuma fazer é nos desautorizar a pensar e a investir nosso aparelho cognitivo em relação ao desconhecido, reservando para si o *controle* e o *poder* sobre o conhecimento. Assim, o professor fica responsável por uma mediação burocrática entre o aluno e o conhecimento, desautorizando-o a interagir diretamente com o objeto a ser conhecido. Essa lógica explicadora é o que sustenta a pedagogia dos métodos, que impõe caminhos predeterminados pelos mestres para guiarem os alunos até o conhecimento, como se eles fossem cegos ou incapazes de caminhar sozinhos, com a hipócrita desculpa de poupá-los de eventuais frustrações.

Ao contrário, segundo Rancière (2002), a única coisa que pode fazer um bom mestre é encorajar seus alunos a *desejarem* lançar-se na aventura intelectual e correrem os riscos que lhes são inevitáveis. Esse autor desenvolve essa ideia a partir da experiência de um professor francês, Joseph Jacotot, que, no início do século XIX, se encontra diante do seguinte desafio: ensinar a alunos holandeses que não sabiam francês, assim como ele ignorava o holandês. Diante desse desafio, Jacotot desenvolve uma pedagogia através da qual é possível ensinar o que não se sabe, tendo sido capaz, ele próprio, de ensinar coisas incríveis sobre as quais era inteiramente ignorante, como o violino e mecânica de automóveis. Seu segredo era apenas um: encorajar seus alunos a caminharem conscientemente, observando-se, sendo capazes de reconhecer quando estavam errando, e a enfrentarem os desafios do erro.

## ERRAR OU ACERTAR É UM FALSO PROBLEMA

Passados muitos anos, um dia, o filósofo alemão consegue atingir o alvo e vê-se muito orgulhoso, ao que o mestre retruca imediatamente:

O que se passa com o senhor? Já sabe que não se deve envergonhar pelos tiros errados. Da mesma maneira, não deve felicitar-se pelos que se realizam plenamente. O senhor precisa libertar-se desse flutuar entre o prazer e o desprazer. Precisa aprender a sobrepor-se a ele com uma descontraída imparcialidade, alegrando-se como se outra pessoa tivesse feito aqueles disparos. Isso também tem que ser praticado incansavelmente, pois o senhor não imagina a importância que tem. (HERRIGEL, 1979, p. 74)

## APRENDER É PERTURBADOR

Piaget (1967) nos oferece uma valiosa contribuição sobre a aprendizagem, a partir da observação rigorosa do desenvolvimento cognitivo de seus próprios filhos. Segundo suas pesquisas, concluiu que a aprendizagem acontece por *desequilíbrios*, e o papel do professor, educador, adulto ou o que seja, é promovê-los para que o conhecimento seja construído, pouco a pouco, no confronto real com o *objeto de conhecimento*, através da formulação de *hipóteses*.

Por princípio, não existe aprendizagem sem desconforto. Aprender algo novo implica sempre desfazer-se de algo antigo, *desequilibrar-se*, nos termos de Piaget, e isso significa um luto inevitavelmente doloroso. Contudo, enquanto o aluno não tenha consciência suficiente e esteja seduzido pelo caminho fácil da impostura, é fundamental indicar que se está errando, por mais doloroso que seja. Um mestre suficientemente bom não pode compactuar com a impostura.

Freud dizia que a primeira grande aventura intelectual que cada um de nós empreende nas nossas vidas é sobre o seguinte desconhecido: como são concebidos os bebês?

Ora, quando eu era criança, também me ocorreu enfrentar essa questão. Dei para assuntar com os adultos, mas as respostas que me davam não me pareciam verossímeis: a história da cegonha, da sementinha e tal. E foi observando o final de uma novela da Globo, nos anos 1970, que eu cheguei à seguinte conclusão: é o gesto ritualístico do padre, ao

celebrar o casamento, que concede a fecundação, possivelmente por este agir como um intermediário entre Deus e os mortais. Em última análise, era Deus que agia para que as mulheres engravidassem e tivessem filhos, pensava eu. E o milagre divino só se poderia operar através desse gesto do sacerdote. Testei minha hipótese cuidadosamente e a comprovei. Todos os casamentos do final da novela se davam na igreja e, logo em seguida, as mulheres apareciam grávidas. Minha hipótese se confirmava perfeitamente! Então, comuniquei a minha incrível descoberta à família. Todos acharam graça e me olharam com discreta comiseração não dizendo nem que sim, nem que não. Minha irmã mais velha, entretanto, retrucou com um contraexemplo avassalador: mas você lembra daquela nossa vizinha adolescente que apareceu grávida e não era casada, não lembra?

Essa informação foi terrivelmente perturbadora, *desequilibradora*, porque era uma evidência de que o meu raciocínio estava errado e me obrigava a abandonar a minha hipótese. Abandonar a minha hipótese: essa atitude, por mais dolorosa que fosse, era a mais inteligente, mesmo que me levasse de volta à incerteza, à terrível desolação do não saber: se não era assim, como eram, afinal, concebidos os bebês? Minha irmã, apesar de ter apontado o “fracasso” da minha hipótese, de ter revelado o meu erro, tão impiedosamente, ao me lançar de novo no não saber, semeou, em meu espírito, a atitude correta.

O erro, portanto, não está no resultado, mas na atitude, na postura. Leve ela ao erro ou ao acerto, é a atitude que importa. E a atitude correta é a da consciência e observação máximas. Ainda no livro de Herrigel, o mestre, em determinado momento do processo de aprendizagem, diz ao seu discípulo: “O senhor se atormenta em vão, eleve o espírito para além da preocupação de atingir o alvo. Mesmo que nenhuma flecha o alcance, o senhor pode tornar-se um mestre-arqueiro. Os impactos no alvo nada mais são do que a confirmação e provas exteriores.” (HERRIGEL, 1979, p. 68)

## PARA APRENDER É PRECISO RECONHECER QUE NÃO SE SABE

No *Banquete*, Sócrates surpreende os convidados afirmando que, conforme aprendera com Diotima, Eros não era divino e tampouco era mortal, mas sim um *gênio*, aquele que vive entre uma coisa e outra.

A origem de Eros demonstra bem isso. Segundo Diotima, no banquete de celebração do nascimento

de Afrodite, Poro (o recurso, a astúcia, aquele que sempre encontra uma saída), tendo bebido néctar dos deuses além da conta, ao final da festa estava embriagado pelo jardim, quando apareceu Penia (a pobreza) a mendigar. Esta, movida por sua escassez de recursos, por sua penúria, tramou fazer um filho com Poro e, deste modo, concebeu Eros. Por essa razão, Eros é, por um lado, sempre pobre como sua mãe e, por outro, persegue o bom e o belo como seu pai. Sendo ousado, deseja a sabedoria e os recursos, encontrando sempre com a sua astúcia um modo de conseguir o que deseja. Assim, Eros não é nem rico nem pobre, nem sábio nem ignorante. É, antes, um buscador, porque se sabe pobre.

Vejamos um trechinho do próprio Platão que expressa isso de forma extraordinária:

Pois, então, eis aqui o que ocorre: nenhum deus filosofa nem deseja fazer-se sábio, porque já o é. Por outro lado, os ignorantes nem filosofam nem desejam fazer-se sábios, pois nisso se sustenta o mal da ignorância: em não ser nem bom, nem sábio e ter a ilusão de sê-lo em grau suficiente. Assim, aquele que não crê estar em falta de nada não sente desejo do que não acredita necessitar. (PLATÃO, 1987, p. 84)<sup>5</sup>

Haveria melhor expressão do sentido de *impostura*? “Não ser nem bom nem sábio e ter a ilusão de sê-lo em grau suficiente”. Tentando tapar o buraco do não saber, a impostura nos afasta do bom caminho, da atitude correta, de consciência ativa, que poderia nos levar, efetivamente, mais próximos do saber.

## CONCLUINDO

Aprender é uma espécie de liberdade, possivelmente a maior de todas. É autorizar-se a si mesmo a conhecer o que não conhece e, portanto, uma forma de *poder* também. É alargar seus horizontes. É não temer o desconhecido e, sobretudo, não temer os tropeços. É manter-se na postura correta, em atitude de prontidão, observação e consciência. Aprender é ser um pouquinho menos egoíco. É reconhecer-se como ser faltoso e, portanto, desejante, sabendo mesmo que jamais será completo. Pois é essa a graça de estudar. É estar no caminho e saborear cada passo, e mesmo os tropeços. E, sobretudo, não precisar provar a ninguém o que se sabe. A experiência de aprender é algo que levamos internamente e que nada tem a ver com os outros. Aprender é deixar de ser o que se é, de acreditar no que supõe estar correto. É abrir mão das próprias certezas. É

morrer um pouco e reinventar-se a cada dia e nas ocasiões mais inusitadas. Aprender tem a ver com *formação* e não com *certificação*. É a capacidade de *operar* com os conhecimentos aos quais tivemos acesso que nos dá a *certeza* de que aprendemos, de que *sabemos* de fato. Não é necessário ao nosso desenvolvimento que nossa aprendizagem seja *certificada* por alguém ou por algum *órgão competente*. Isto é apenas uma consequência natural. Mais que isso, aprender é *transformação* e, portanto, um gesto revolucionário. Aprender requer, além de coragem, liberdade e confiança em si mesmo, humildade e, sobretudo, boa dose de honestidade.

No filme *Pequena Miss Sunshine*, o avô da menina que se candidata a um prêmio de talentos diz uma coisa muito interessante à sua neta: “perdedor é aquele que tem tanto medo de vencer que nem tenta”.

Ah, isso me pareceu muito bom e, por isso, aos meus alunos, passo a dar o mesmo conselho que a minha amiga, Prof<sup>a</sup> Lia Guarino: “Autorizem-se<sup>6</sup> a saber! Ousem saber! Atrevam-se a saber!<sup>7</sup> Aquele que começou já está na metade do caminho: ouse saber! Comece!<sup>8</sup>”. Não cedam nunca à tentação do caminho fácil da impostura. Não há motivos para envergonharmo-nos por não saber. Não tenham medo de errar. Isso faz parte do caminho. Vergonhoso, isso sim, é fazer-se passar pelo que não se é, é fingir que sabe o que não se sabe. Isso porque, desse modo, jamais poderemos nos aproximar verdadeiramente do que desejamos ser. 🌱

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- DEMI. *O pote vazio*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HERRIGEL, Eugen. *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*. São Paulo: Pensamento, 1979.
- KOSIK, Karel. *O século de Grete Samsa: sobre a possibilidade ou a impossibilidade do trágico no nosso tempo*. Trad. Leandro Konder, mimeo, 1998.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Sipiõne, 1995.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In.: *Revista brasileira de educação*. n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.
- LEMINSKI, Paulo. *La vie em close*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1972.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PLATÃO. *El banquete o del amor*. Madrid: Aguilar, 1987.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DVD citado: *Little Miss Sunshine*. Direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris. Roteiro: Michael Arndt. Estados Unidos da América, 2006.

**1** Este texto é dedicado aos meus alunos das turmas 18 e 19 da disciplina de *Estudo Dirigido* do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF, motivação definitiva para colocar no papel o que alguns dos meus mestres queridos têm me ensinado ao longo da vida. De início, meus pais e professores, Thereza e Frid, que me iniciaram nisso de pensar sem muletas e, depois deles, minhas mestras atuais, Ignez Perdigão e Renata Lyrio que, além de me darem aulas de canto e de yoga, respectivamente, me dão lições, sem saber, de como encorajar a aprender desde dentro, sem subterfúgios. Espero, por fim, ter cumprido, minimamente, o desafio da interdisciplinaridade proposto pela disciplina *Estudo Dirigido*.

**2** Sobre o fim da dimensão trágica no mundo moderno, há um texto recomendável de Karel Kosik, traduzido por Leandro Konder, *O Século de Grete Samsa: sobre a possibilidade ou a impossibilidade do trágico no nosso tempo*. Segundo Kosik, “a nossa época moderna é hostil ao trágico, trata de excluí-lo, e em seu lugar institui o grotesco. Por isso, o século de Franz Kafka é, ao mesmo tempo, o século cuja quintessência se acha corporificada numa de suas figuras: a personagem Grete Samsa, uma espécie de anti-Antígona do século XX”. Isto porque, diferente da Antígona de Sófocles, Grete, ao ver seu irmão metamorfoseado em um inseto, não mais o reconhece como ser humano e, tendo este se tornado um estorvo (uma evidência de fracasso), acode à empregada para que o varra dali. O artigo encontra-se acessível, na íntegra, no seguinte endereço: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/nrsantigos/matraga8kosik.pdf>.

**3** *Perigo*, do latim, se traduziria, em nossa língua, por *pequena viagem*, me contou Konder, e eu acredito, claro.

**4** *Little Miss Sunshine*. Direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris. Roteiro: Michael Arndt. Estados Unidos da América, 2006.

**5** Tradução livre da autora.

**6** O verbo *autorizar-se* é da mesma família de *autoridade*, *autoria* e *autor* que vem do latim *augeo*, que significa *augmentar*. Daí, temos o nosso *auge*, *alto*, lugar onde somos *soberanos*, lá de onde podemos *alçar voos*. Onde somos senhores de nós mesmos, autores de nosso próprio percurso.

**7** No original, *Sapere aude!*, “Frase em latim que significa “ouse saber” ou “atrevam-se a saber”, e pode ser traduzida, também como “tenha a coragem de usar teu próprio entendimento”. ([www.sapereaudelivros.com.br/sapere.htm](http://www.sapereaudelivros.com.br/sapere.htm))

**8** No original, *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude, incipe!* “Originalmente parece estar na *Epistularum liber primus*, obra poética escrita em 14 a.C. por Horácio (Quintus Horatius Flaccus), livro 1, carta 2, verso 40. A frase teve seu emprego mais conhecido no ensaio *Was ist Aufklärung?* (O que é Iluminismo?) de Immanuel Kant, escrito em 1784, que a estabeleceu como uma espécie de grito de guerra iluminista.” ([www.sapereaudelivros.com.br/sapere.htm](http://www.sapereaudelivros.com.br/sapere.htm))

**Andréa Pavão** é Professora Adjunta do Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF. Tem Pós-doutorado em História da Cultura Escrita pela Universidade de Alcalá e Antropologia das Emoções pela UERJ. Desenvolve pesquisa na área de Antropologia da Cultura Escrita e Políticas Públicas de Formação de Professores.

# Releituras: revisitando o trabalho com a literatura no cotidiano da sala de aula

CLÁUDIA CRISTINA DOS SANTOS ANDRADE  
STELLA MARIS MOURA DE MACEDO

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai. (A paixão de dizer/1, Eduardo Galeano)

**N**a figura da mulher de Oslo, uma metáfora do professor no qual acreditamos: o que encanta, contando histórias diariamente, colocando a literatura na roda, nas *Rodas de Leitura*, como fundação e fundamento da prática pedagógica, isto é, como ação que inaugura um elemento fundamental: a leitura – alicerce, causa, razão de ser.

Recorrendo ao dicionário (AULETE DIGITAL, 2012), encontramos, para a palavra *Fundação* dois significados próximos: “**Açã o** ou resultado de fundar(...) Camada sólida de cimento, tijolos, pedras etc. sobre a qual se ergue uma construção, e que a sustenta: **alicerce**” (grifos nossos). Para **Fundamento**: “Aquilo em que se baseia um pensamento, uma doutrina etc.; BASE (...) Fig. A causa, o motivo, a razão para algo acontecer.” (grifo do autor).

As *Rodas de Leitura* constituem uma prática de fundação, pois alicerçam o trabalho, são um motor que amplia as redes de conhecimento, de discussão, e de ações que norteiam a prática. Lançam, assim,

muitos fundamentos. Daí a escolha de se inaugurar, cotidianamente, o espaço/tempo da sala de aula com as rodas literárias.

A prática da *Roda de Leitura* acontece todos os dias, como estratégia pensada pelo grupo de professores do qual fazemos parte, no Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação da UERJ. Como no miniconto lido na epígrafe, trata-se de uma prática de *fundação* e de *fundamento* do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, tanto o objeto em questão, a literatura, quanto a prática que envolve esse objeto possuem caráter de fundação e de fundamento.

A literatura tem dupla feição. Como arte, como objeto do campo da estética – pensando na origem da palavra, *aisthethiké* e *aistheses* –, carrega a estesia, a sensibilidade, os múltiplos sentidos. Como fundamento humano é uma forma de compreender e dizer o mundo. Assim, a literatura nos afeta, nos toca. E, nos tocando, nos ajuda a narrar e compreender as experiências humanas, se puder, de fato, ser experienciada e compartilhada, como nos alerta Kramer (2002).

Consideramos os espaços escolares frutíferos para o compartilhamento da experiência literária, fugindo das famosas e tradicionais “prestações de conta” do que se lê, em avaliações e exercícios de interpretação. Queremos propor a experiência por meio de nossas atividades práticas cotidianas. Para trazê-las para nossa reflexão, caminharemos por dois exemplos que apresentamos no I e no II Encontros de Alfabetização e Leitura Literária do PROALE<sup>1</sup>. Resolvemos fundir nossas falas, pois nascem de um mesmo espaço institucional, de reflexões compartilhadas no âmbito do coletivo, fomentando práticas

que dialogam em seus fundamentos teóricos e em suas realizações cotidianas.

A *Roda de Leitura* é uma atividade permanente, que acontece no início das aulas, de forma diversificada, com a leitura de clássicos em capítulos, de textos de um mesmo autor, de livros relacionados aos projetos que estão sendo realizados, de textos de gêneros variados, como poemas, contos, textos informativos, notícias, textos de divulgação científica, entre outros. Os objetivos que orientam esse momento têm natureza político-pedagógica. Ler para a criança é uma ação política, já que as práticas leitoras não só possibilitam o acesso a bens culturais; também permitem que se compartilhe a tradição acumulada. E a prática da *Roda* se faz como momento de interação, em que nos deparamos com o *Outro*, no sentido que Bakhtin propõe à palavra, como exercício da alteridade, o que contribui, em nosso entender, para a formação do leitor crítico, que não só atribui diferentes sentidos ao que lê e ouve, como vai descobrindo a possibilidade de existência desses sentidos, da polifonia inerente aos enunciados (BAKHTIN, 1997). Nossas turmas são compostas seguindo o princípio da heterogeneidade: as crianças residem em diferentes bairros (e até mesmo cidades, pois há as que residem em municípios da Baixada e em Niterói) e pertencem a grupos econômico-sociais diversos. Assim, a interação proporcionada na *Roda* permite o diálogo entre essas vozes, as presentes no texto lido e a do professor, fomentando a partilha do conhecimento e das experiências. Concordamos com Paulo Freire, quando ele nos diz, nos seus muitos escritos, que o ato de ler é indissociável do ato político.

Como espaço de exercício da democracia, a leitura exige a aprendizagem de atitudes coletivas e individuais, tais como ouvir o outro, saber o tempo de falar, como expor opiniões e sentimentos, e como escutar opiniões contrárias.

A *Roda* é, também, um espaço de transformação do professor, de formação, pois suscita a reflexão sobre o trabalho realizado e sobre o próprio grupo social. O exercício da *Roda* nos inquieta e nos afeta. Somos afetados pelo que lemos, pelas falas das crianças, por suas reações, formando-se material importante para a transformação da própria prática e dos sujeitos.

Portanto, tratamos a leitura literária como conteúdo escolar de fundação e de fundamento, conceitos que estarão presentes nas práticas que escolhemos relatar neste texto.

## FAZERES: DIÁLOGO ENTRE RODAS DE LEITURA

“A mulher de Oslo veste uma saia imensa toda cheia de bolsinhos, dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada (...)”. Escolhemos de nossas saias duas histórias que foram contadas em pedaços, como os papezinhos. Vamos contar aqui, uma para a outra, como as experiências aconteceram, dialogando e refletindo sobre os fazeres. Bem, a partir de agora, pedimos licença aos leitores para trazeremos nossas experiências em forma de diálogo. E é Stella quem começará a contar sua história...

**Stella:** No meu caso, escolhi o livro *O fantástico mistério de Feiurinha* para ler para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Já o li muitas vezes, mas a minha admiração por essa história é tão grande que cada vez que a leio parece ser a primeira. E você, Cláudia, qual foi a sua escolha?

**Cláudia:** Minha escolha nasceu em um planejamento coletivo da equipe de 4º ano, em 2010. Estávamos pensando em um projeto que apresentasse às crianças diferentes versões de *Chapeuzinho Vermelho*, e uma das professoras havia nos apresentado o livro *Chapeuzinhos Coloridos*, de Roberto Torero e Marcus Aurelios Pimenta, ilustrado por Marília Pirillo. Foi paixão à primeira leitura. E conta mais, Stella, como você fez?

**Stella:** Tínhamos um pouco mais de um mês de aula e esse já era o segundo livro que lia em capítulos para os alunos. Temos o costume de selecionar alguns títulos para serem lidos em capítulos para crianças de determinadas faixas etárias. *Feiurinha*, como costumamos chamar, do autor Pedro Bandeira; *No Reino Perdido do Beleléu*, de Heloísa Prieto; *A Bolsa Amarela* e *Os Colegas*, de Lygia Bojunga; e outros que vão entrando na *Roda* e transformando as nossas experiências em redes que ultrapassam os muros da escola. Redes que se espalham.

Não sei se você costuma fazer deste modo, mas eu faço assim: antes de começar a leitura, pergunto se alguém conhece a história. Precisamos de alguns combinados quando algum aluno já a conhece: não pode revelar o final ou adiantar as partes. É preciso se conter! No caso de *Feiurinha*, muitos tinham assistido ao filme, mas propus que prestassem muita atenção para que pudessem descobrir o que havia de comum e de diferente entre o livro e o filme.

**Cláudia:** Eu também faço assim, Stella. Mas no caso desse livro foi diferente, pois era um lançamento, e nenhuma criança o conhecia. Em nossas leituras anteriores, tínhamos lido tanto o conto original quanto algumas versões, como O

caçador, de Flavio de Sousa, do livro *Que história é essa?*, em que a história é narrada do ponto de vista de um personagem secundário. Assim, ao apresentar o livro fomos fazendo o levantamento de hipóteses. Analisamos a capa, e as crianças comentaram: “É a mesma chapeuzinho, vestida de jeitos diferentes”. Será? As dúvidas e as discussões sobre o que pode estar escrito nos ajudam a criar um ambiente de curiosidade, ao mesmo tempo em que todos compartilham suas experiências anteriores e passamos a constituir a experiência leitora daquele texto, daquele grupo. Depois li o índice, a apresentação do livro, tudo escrito de forma divertida, imprimindo, desde os primeiros momentos, o tom engraçado e irônico com o qual Torero e Pimenta escreveram as suas seis versões do conto clássico. Ficaram curiosos para saber o que cada Chapeuzinho tinha para nos contar.

**Stella:** Eu também apresentei o livro, o autor, o ilustrador, dedicatória, todas essas informações que você também destacou, objetivando aproximar o leitor do livro, desnudando o objeto muitas vezes tratado pela escola como algo inacessível ou obrigatório. Essas informações muitas vezes são omitidas nos momentos em que lemos porque pensamos que os alunos não são capazes de memorizá-las. Eu mesma já pensei assim. Contrariando esse pensamento, ouço o que os alunos estão dizendo: “Outro livro do Pedro Bandeira?” (Quando apresentei a versão de Rosaflor e Moura Torta). “Você não vai ler a dedicatória?”

As portas e as janelas, como diz Bartolomeu Campos Queirós(1999), foram destrancadas. A certeza de que é preciso oferecer as informações aos pequenos leitores tem a intenção de aproximá-los do LIVRO – que, espero, se torne o objeto de desejo deles. Retomando Bartolomeu, “há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro?” (1999, p.24).

Peço que repitam as informações em voz alta. Ficam alegres quando se veem diante da possibilidade de falar mais alto, em coro. Repetem e “em tom de brincadeira” transformam a sala de aula em um lugar alegre, responsável e de circulação de conhecimento. Olho de soslaio, como a moça de Oslo, e peço: “Não é para gritar e nem para virar brincadeira! O meu objetivo é que vocês conheçam, saibam os nomes dos autores, ilustradores, editoras, de informações que fazem parte do livro.”

**Claudia:** Isso, Stella, muitos de nós pensávamos que esses momentos eram “perda de tempo” e que o importante era que a criança lesse sem ajuda, compreendendo o que lê. Hoje sabemos que o contexto de produção e as características de cada gênero textual são fundamentais para a formação do leitor. Saber do escrito, antes mesmo de poder ler com autonomia, garante aos nossos alunos o desenvolvimento de seu processo de letramento. E tornamos vivo e

vivido o texto que muitas vezes dorme, abandonado, nas prateleiras de tantas escolas.

Eu resolvi ler cada história em uma aula. Li a primeira história do livro, *Chapeuzinho Azul*. E logo percebemos como o texto era divertido. As outras cinco histórias foram sendo escolhidas por eles, a cada aula, pela cor da Chapeuzinho (que não só definia a cor do chapéu, mas a personalidade, o doce que era levado, como as amoras azuis). Assim, sempre que começava, perguntava ao grupo: Que Chapeuzinho vocês querem ouvir hoje? Era assim, com essa intimidade: “que Chapeuzinho?”. É muito interessante, Stella, que, quando lemos o texto assim, eles ficam com muita vontade de ler o livro. Esse foi “roubado” algumas vezes. Algumas crianças tentavam pegá-lo, não se contendo de curiosidade. Às vezes, quando há o livro no acervo da biblioteca, eles fazem até o empréstimo. Como diz Rubem Alves (2012):

A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquineta de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isso: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja...

E com você também aconteceu isso?

**Stella:** Sempre. Inicio a leitura, capítulo por capítulo, e não adianta pedir para adiantar a leitura do próximo. Tenho o firme propósito de entretê-los. Faço suspense, pergunto: O que será que vai acontecer?

Levantam hipóteses, antecipam sentidos, mergulham como o menino em uma imagem de que gosto muito, em que aparecem os pés de uma criança dentro de um livro. Interação com o texto e revelam, em suas falas, compreensões surpreendentes como esta que ouvi: “É para adivinhar, pode adivinhar!”. Arriscam-se!

Quando a criança repete o que eu venho dizendo, com as mesmas palavras que usei, suspeito que esteja compreendendo o que é ler. Produz sentidos! Demonstra compreender os processos cognitivos que envolvem a leitura. A adivinhação é desmistificada. Ela não é proibida! Pode adivinhar e deve adivinhar! Ler é muito mais que decifrar palavras.

Assim que comecei a ler percebi que podia contar com a participação das crianças para complementarem as palavras do autor, como neste trecho: “- Quase todas as histórias antigas que você leu terminavam dizendo que a heroína casava-se com o príncipe encantado e pronto. **Iam viver.....**(felizes para sempre e estava acabado).”

Quais seriam as histórias antigas que eles conheciam? Essa foi uma questão que me ocorreu no decorrer da leitura. Eu precisava saber, afinal, são histórias de fundação.

À medida que lia, identificavam e revelavam seus conhecimentos sobre as outras histórias que estavam sendo mencionadas na de Feiurinha, que é muito atravessada pelos contos de fadas. Conversamos sempre sobre os seus conhecimentos. Intertextualidade “ao vivo e em cores”. Só os conhecedores de histórias e leitores podem praticá-la. Um explicava ao outro o que estava entendendo quando percebia que o outro não compreendia. As crianças têm conhecimentos prévios que devem ser compartilhados em sala. Favorecem a compreensão e fazem desmoronar a ideia de que ler é difícil e inacessível. A sala de aula é o lugar de se trocarem experiências, de se falar sobre os conhecimentos de mundo, da língua, dos textos. E todos temos esses conhecimentos.

Desconheciam a história de *Rosafior Della Moura Torta Encantado*. Prometi que leria logo. E programamos o próximo livro a ser lido. Temos sempre o próximo, muitas vezes, os próximos! “Gosto muito de ler esta história, é uma de minhas histórias preferidas”, eu disse. “Eu tenho várias versões. Vou ler a que é a mais antiga, a do livro *Contos da Carochinha*. Vocês são privilegiados por conhecerem esta história nesta idade. Eu só conheci quando me tornei adulta. Aproveitem!”. Faço questão de compartilhar com eles as minhas memórias de leitora na infância. Histórias que eu conheci, as minhas favoritas, as dúvidas que tive. Como um gigante pode subir num pé de feijão? Que magia, não?

Um dia, assim que entrei em sala, uma aluna que estava sentada na Roda, perguntou: “E a Moura Torta, você vai ler?”, ao que prontamente respondi: “Claro!”. Apresentei a capa, o título e o autor e... já fui interrompida: “A Moura Torta e a Rosa Flor são uma pessoa só ou são duas?”. E outra criança: “Também é do Pedro Bandeira?”. Voltamos e analisamos o título. “O que significa o e?”. É assim que costumamos fazer: discutimos significados, voltamos ao texto, relemos partes que contêm palavras que não foram compreendidas. Li, por exemplo, “carantonhas”. E disse: “Vou reler e veja se você compreende o que quer dizer”. Releio. Dúvida. Pergunto: “Carantonhas lembra outra palavra? Qual a palavra que está escrita dentro de carantonhas, no início?”. Um aluno responde: “Cara”, ouço, e: “Já sei, caretas, caras estranhas!”. Aproveitamos para levantar significados de palavras. O próprio texto dá pistas! Muitas vezes explico desse modo o que não foi compreendido prontamente. Peço que aguardem para compreenderem mais adiante. Continuo a ler. Estratégias de leitura que vamos construindo à medida que vivemos a leitura.

“O que é rapariga?”, pergunta uma aluna no meio da leitura. “Rapadura!”, responde um menino apressado que quer falar, oscilando entre falar com propósito e falar apenas para falar. Respondo: “Poderia ser rapadura?”. Releio. Conclusão: “Não!”. Falo: “Rapariga é uma palavra antiga que lembra...”. Nada, essa precisou de ajuda. “Rapaz talvez vocês

conheçam. Quer dizer o mesmo que adolescente. As palavras mudam de acordo com a época. Rapaz é o masculino de ...”. Ouve-se, então, o seguinte comentário: “Nossa, então esta história é antiga mesmo!”. Alguns concordam: “É mesmo, tem a palavra adoentada!”.

Produzimos uma lista de contos clássicos conhecidos pela turma 32. O registro foi feito no bloco e, depois, foi copiado por eles no caderno individual. Nesse momento, conheci o que sabiam, mas também o que precisavam saber. **Precisava ler muito mais para eles.** Pensei em realizar uma roda de empréstimos de livros só de contos clássicos. Separei boas versões, com integridade, totalidade da narrativa. A roda de livros aconteceu. Refiro-me a outro tipo de roda, que acontece em outro dia, com outros objetivos.

**Claudia:** É, a roda de leitores, prática semanal em que as crianças apresentam os livros que leram. Quando estávamos lendo *Chapeuzinhos Coloridos*, eles também estavam lendo e apresentando, nessa roda, outras versões de diferentes contos clássicos. Como queríamos discutir características desse gênero, também fizemos algumas atividades de análise, como comparar as partes estruturais de cada história, pois Torero e Pimenta montaram uma estrutura sobre a qual os textos foram construídos: havia a cor, o tipo de doce, a música, o diálogo com o lobo, o desfecho, diferentes de acordo com as características da personagem principal. A Chapeuzinho Azul, por exemplo, se fazia de coitadinha, para enganar o Lobo. Então ela cantava: “Pela estrada afora / Eu vou tão sozinha / Tão desprotegida / Ai de mim, tadinha”.

Eles adoravam cantar as músicas. Tentavam descobrir qual seria a música a partir das pistas dos textos. “Se ela é gulosa (como a Chapeuzinho Abóbora) o que ela vai cantar?”, perguntava, instigando-os a pensar sobre a coerência do texto, a partir das marcas do autor. Uma brincadeira séria, colocando em pauta seus conhecimentos sobre a leitura. O bom texto, sabemos, encanta. A escolha do texto tem que passar pelo crivo de nossas emoções. Será que o que não nos emociona, não nos afeta, não nos toca envolveria nossos alunos? É arriscado afirmar que não envolveria. No entanto, percebo que a nossa escolha, o nosso gosto pelo livro a ser lido desperta na criança seu envolvimento com a leitura. Somos modelo de leitores para nossos alunos e, quando lemos com o coração, revelamos que ler desperta prazer.

**Stella:** Na prática da leitura em capítulos, ah, como gosto desses momentos de suspense... Interrompo a leitura e crio um clima. Fecho o livro e deixo no ar... Tchan, tchan, tchan...!!!

Hipóteses são levantadas e depois confirmadas ou não à medida que leio, como, por exemplo, quando li o final do primeiro capítulo: “Antes, porém, preciso contar a você

como é que eu me meti nessa enrascada e como é que eu reconstruí a história da Feiurinha. Quem quer saber como o autor reconstruiu a história de Feiurinha?”, pergunto, e as crianças respondem: “Foi à biblioteca pesquisar.” / “Leu no livro.” / “Ele inventou.”

A continuidade da leitura se dá nos dias seguintes. Leio e percebo que, à medida que avanço, já não é preciso fazer tantas interrupções para chamar a atenção dos alunos mais inquietos. Percebo e vejo que já estão mais envolvidos. Cláudia, neste momento penso o quanto a *Roda* pode ser um espaço profícuo para o desenvolvimento da postura de estudante. Voltando à Feiurinha, teve um momento que achei incrível. “Psiu, eu quero ouvir a história!”. Oba, já tenho aliados! Desejam ouvir em silêncio. Desejam o silêncio!

Será que já posso crer no que Queirós (1999) afirma? “Os leitores começam a ceder-se à escrita do outro. Inscrevendo-se entre suas palavras e os seus silêncios.”

A *Roda* é um espaço formativo, portanto, espaço de fundamento.

**Claudia:** Concordo com Freire, Stella, quando ele diz:

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do não-eu, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar que a curiosidade é motor do processo de conhecimento. (2000, p.103)

Dessa forma, quando ativamos o motor do conhecimento, da curiosidade, ativamos o envolvimento e, assim, a disciplina acontece porque há compreensão sobre o que se faz necessário no processo de conhecer.

**Stella:** E contribuindo com o envolvimento, Cláudia, é preciso vivenciar o que se lê. No decorrer da leitura, várias princesas vão chegando à casa de Branca Encantado e também chega a senhorita Vermelho, que não para de comer brioques. “Mas o que é brioche?” – pergunta um aluno porque é permitido interromper, se algo dificulta a compreensão.

No dia seguinte comemos brioche. Afinal, criança também aprende com a boca. Apenas deram nome ao que já conheciam. Muitos já tinham comido brioche, mas não sabiam que tinha esse nome. As palavras em nossas *Rodas* vão se ampliando. O vocabulário aumenta, sem dúvida. Durante a leitura, chamamos a atenção deles para as palavras bonitas, que são pouco usadas, e podem ser substituídas por outras corriqueiras. Basta dizer a primeira vez: “Nossa, que palavra bonita!”. Depois, como caçadores, eles

as procuram. Em nossas *Rodas*, palavras são acordadas e outras adormecem.

“Quem é mesmo o autor de *Chapeuzinho Vermelho*?”, pergunta que fiz muitas vezes. “Charles Perrault!”. É importante que decorem e que façam uso da memória! Questão de fundamento. Memória, para Vygotsky, é inteligência. É preciso usá-la para ficar mais inteligente.

Cláudia, ao longo das nossas leituras, vamos acrescentando algumas informações da história da literatura infantil. Falamos de Perrault, dos irmãos Grimm, de Andersen. Em minha turma, lembraram-se de citar Esopo, porque estudaram as fábulas no ano anterior. Falamos de diferentes tempos e de diferentes lugares. Como Marcela, a moça de Oslo, “ressuscitamos os esquecidos e os mortos”.

**Claudia:** Os clássicos, mesmo revistos, Stella, como é o caso das duas histórias que aqui ilustram nossa prática, nos abrem portas para “viajarmos pelo mundo” e “pelo tempo”. São exemplos das “histórias de fundação”, que Marcela contava. Por isso, dissemos, no início, que a literatura nos constitui, passa a fazer parte da forma como vemos o mundo. Mas também, dentro dessa cadeia ininterrupta, vamos, com nossas vozes, construindo outros sentidos, que passam a constituir essa história. A roda não para!

Como não se lembrar de Ana Maria Machado (2002) quando nos diz que “esses diferentes livros foram lidos cedo, na infância ou adolescência, e passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi.”?

De acordo com a autora, propiciamos aos nossos alunos o conhecimento dos clássicos acreditando que possam ser incorporados em suas histórias de vida, um acervo fundante de muitas interpretações e memórias. E, como leitura compartilhada, constituir experiências no coletivo. Sonia Kramer, ao falar da formação de sujeitos sociais, alerta para o fato de que “sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.” (2000, p. 20).

**Stella:**

Feiurinha! – exclamou dona Branca! – Há quanto tempo não vejo minha querida Feiurinha!

– Ela desapareceu?

– Então, se Feiurinha desapareceu, isso significa que ela talvez esteja correndo perigo. E, se isso for verdade, será a primeira vez que uma de nós corre perigo desde que nos casamos para sermos felizes para sempre! (BANDEIRA, 1986)

Desconstruções à vista. Adoro, Cláudia! Amo os clássicos que têm finais felizes, mas gosto de jogar com a oposição. Gosto de ler a história dos Três Porquinhos, mas também gosto muito de ler *A verdadeira história dos três porquinhos*<sup>2</sup>. Afinal, o lobo tem ou não direito de apresentar a sua própria versão da história? Que culpa ele tem de gostar de comer “bichos engraçadinhos como coelhos e porquinhos”?

Como nos ensina Bartolomeu Campos de Queirós, “a leitura guarda espaço para o leitor imaginar a sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos” (1999, p. 24).

**Claudia:** É justamente essa a beleza de *Chapeuzinhos Coloridos*, Stella, pois há versões que mostram o Lobo como vítima, sendo perseguido pela vovó e pela Chapeuzinho, da mãe da Chapeuzinho que se apaixona pelo caçador... Outras facetas, antes insuspeitadas, que se tornam renovadas narrativas. E, na alegria de serem conhecidas, dão vozes a outras histórias. Foi na leitura de Chapeuzinho Branco (a órfã de pai, que leva suspiros para a avó e, no final, vê a mãe se casando com o caçador) que uma criança disse: “E porque não criamos nossa Chapeuzinho?”. A leitura suscita nossas criações, traz muitas sementes, que vão sendo fertilizadas nas vivências coletivas. Ao ouvir a pergunta e a aprovação geral da proposta, um menino levanta a voz: “Chapeuzinho, não. É coisa de menina”. E é? Discussão: o que pertence ao gênero masculino ou feminino? “Histórias servem para uns e não para outros?”, perguntei. “Mas eu escrevo melhor uma história com um menino...”. Convenceu. E por que não? Surgiram os Bonezinhos...

**Stella:** Assim, para além do cognitivo e do pedagógico, Cláudia, discutimos questões que perpassam o humano: nossos fundamentos. As manifestações curiosas da criança nos levam a pensar sobre muitos assuntos da vida: gênero, sexualidade, relações amorosas, morte...

O Bode continuou olhando para Feiurinha, mas seu olhar amigo não era um consolo.

- Se ao menos eu tivesse uma verruginha! Uma verruginha só, para mostrar a elas que eu não sou tão feia assim...

Feiurinha, mirando-se no rio, começou a procurar atentamente em todo o rosto. Depois pesquisou os braços, as mãos, os pés e as pernas. Nada!

-Quem sabe não nasceu uma verruginha em alguma parte?

Tirou a saia e continuou procurando. As anáguas, o corpete, até mirar-se nuazinha nas águas do rio.

Nesse instante – puf! -, uma nuvem azul envolveu o Bode. (BANDEIRA, 1986)

Nesse momento da leitura, um aluno interrompe – assume as palavras corporalmente e cutuca o outro que está ao seu lado. Não se contém e pergunta: “E aí, o que o bode fez?”. Queria desviar-se e nos levar para outros caminhos. Isso acontece. Muitas vezes vamos, outras não. O mais delicioso foi ouvir o inesperado do aluno que foi cutucado. “É para imaginar, não precisa explicar!”

Como eu poderia saber o nível de envolvimento que esse aluno estava estabelecendo com o texto e com a leitura se eu não me permitisse, como professora, ser uma de suas interlocutoras? *A Roda* é um espaço de acontecimentos, do imprevisível, de surpresas.

Quando terminei de ler o livro, uma aluna me perguntou em tom de desejo: “Vamos registrar, Stella?”. Eu não havia pensado nisto, mas o seu tom de desejo... “De que modo?”, perguntei, “Você pensou em alguma coisa?”, ao que ela respondeu: “Sim, desenhando e escrevendo”. Propus, então, algumas questões para que registrassem suas impressões sobre a história em seus cadernos: *Você gostou de conhecer a história de Feiurinha? Por quê? Você pretende mantê-la viva? De que modo?*

Vou te mostrar dois registros, Claudia:

Gostei, por que o príncipe escolheu ela e não as bruxas.

Sim, contando a história para todo mundo que eu conheço.

Sim, gostei muito por que ninguém conhece fica mais interessante.

Sim, recontando.

Suas falas sobre o que leram apresentam os sentidos que se tornaram vivos para cada criança. Mostram, na prática, o que Bakhtin (1997) chama de atitude responsiva ativa, um diálogo constante com as diferentes vozes.

**Claudia:** Na minha turma, Stella, ao produzirem novos textos, levaram para suas “Chapeuzinhos” e seus “Bonezinhos” características e questões que lhes “falavam de perto”, que eram importantes para eles. Como essa, de autoria de uma menina que gosta muito de ler:

Oi! Eu sou Samanta. Comprei em um brechó uma capa maravilhosa verde-água, e de tanto que eu a usava começaram a me chamar de Chapeuzinho Verde-Água. Eu adoro ler livros e principalmente histórias de terror, fantasia e aventura. Minha avó também adora ler e, por isso, levo toda a semana, pelo menos cinco livros para ela, que mora na Rua Brodóski Lobo, não muito longe daqui.

Ou do Bonezinho, de um menino/torcedor:

Era uma vez um garoto que adorava bonés, por isso sua avó fez um boné cor “flu”.

Certo dia sua mãe mandou ele levar bolinhas de chocolate para sua avó, já que o jogo seria no gramado dela (porque era um campo de futebol).

Bonezinho foi andando e cantando:

“Pela estrada afora vou agarrando tudo que é bola para ir treinando pro jogo das três horas”.

Narrativas fomentadas pela experiência leitora, que se misturam com as experiências de vida, formam um novo texto, em que narram também seus sentimentos, suas percepções, seus desejos... Retomam a sua palavra.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de arte – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p. 205)

## E A RODA NÃO PARA...

**T**razendo Clarice Lispector (1999, p.134) para nossa *Roda*, compreendemos, com ela, que “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador”. Em nosso caso, o sentimento e conhecimento sobre os nossos fazeres eram ainda vagos. Escrever sobre a *Roda* iluminou concepções e formas de fazer. Transformou e ampliou.

Todas as vezes em que pensamos na *Roda de Leitura*, lembramos o que Paulo Freire (1996) nos diz a respeito do inacabamento. “Na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Com a *Roda*, os conhecimentos sobre o mundo e sobre o próprio fazer formam redes inacabadas, vão apondoando novos caminhos, transformando-se em muitas espirais e nos levando para outros saberes e fazeres.

Quando lemos histórias para eles, diariamente, não só assumimos o lugar de modelo. A leitura para nós é um ato de responsabilidade sócio-político-cultural, é o nosso principal conteúdo. 🌱

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Receita pra comer queijo. Disponível em <http://www.rubemalves.com.br/receitaprasedecomerqueijo.htm>. Acesso em maio de 2012.

AULETE DIGITAL. Acesso em maio de 2012.

BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de Feiurinha*. São Paulo: FTD, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 1997.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Chapeuzinhos Coloridos*. Il. Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

1 A professora Cláudia Cristina dos Santos Andrade participou do I Encontro de Alfabetização e Leitura Literária do PROALE / VII Seminário de Alfabetização e Leitura, em 4 de novembro de 2010, compondo o Painel 1, “Literatura na prática pedagógica: relatos de experiência”. A professora Stella Maris Moura de Macedo participou do II Encontro de Alfabetização e Leitura Literária do PROALE / VIII Seminário de Alfabetização e Leitura, em 12 de abril de 2012, integrando o Painel 1 “A literatura na prática pedagógica: relatando atividades bem-sucedidas”.

2 Livro de Jon Scieszka, ilustrado por Lane Smith e publicado no Brasil pela Companhia das Letrinhas.

**Cláudia Cristina dos Santos Andrade** Doutora em Educação pela USP, Professora dos anos iniciais do ensino fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ.

**Stella Maris Moura de Macedo** Mestre em Educação pela UFF, Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ.

# Histórias de crianças: leituras de mundo

ADRIANA SANTOS DA MATA  
CARLA ANDRÉA LIMA DA SILVA



As escolas de Educação Infantil são instituições de cuidado e educação, de socialização das crianças pequenas – por meio das brincadeiras, das músicas, da literatura infantil, dos gestos, das emoções e, sobretudo, da fala oral – e de produção de cultura e conhecimentos. Pensando no lugar e no tempo da fala oral, precisamos perguntar (e responder!): em que momentos as crianças são autorizadas ou não a falar na escola? Sobre o que elas falam? Como as professoras e os professores têm ouvido as crianças? O que pode ser feito para tornar a prática pedagógica mais significativa a partir do que elas falam?

Iniciando a busca por respostas, pretendemos, neste artigo, fazer um exercício de compreensão de como crianças da Educação Infantil falam, narram e expressam sentidos para o mundo por meio da atividade *Livro de Histórias da Turma*, desenvolvida desde o ano de 2005 na Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, localizada em Niterói (RJ).

Antes de empreender a análise, construída na interlocução com os conceitos de enunciação e diálogo de Bakhtin (1992; 2010), faremos uma breve contextualização da escola.

Apontamos para (não) concluir algumas implicações pedagógicas da atividade, acreditando que, ao conhecer o que as crianças sinalizam e comunicam por meio das histórias narradas, professoras e professores poderão tornar a prática pedagógica mais significativa, ampliando as possibilidades de as crianças serem e atuarem no mundo.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola está situada no Barreto, bairro basicamente residencial da zona norte de Niterói, e atende a crianças de três a cinco anos de idade das comunidades próximas. No ano de 2012 foram matriculados 280 alunos divididos em 14 turmas, 7 em cada um dos dois turnos. Cada grupo é formado por, no máximo, 20 alunos. Nos agrupamentos, estão incluídas seis crianças com necessidades educacionais especiais. A equipe pedagógica é formada, atualmente, por 16 professoras, uma agente educadora, duas pedagogas, uma diretora adjunta e uma diretora geral.

Da entrada da escola logo se vê a Casinha de Bonecas e um dos parques. No pátio coberto, as crianças participam das aulas de Educação Física e das festas, e têm acesso aos banheiros externos. O outro parque fica à frente do pátio coberto, de onde as crianças veem a Sala de Recursos (onde são atendidas as crianças com necessidades educacionais especiais), compartilhada com a Sala dos Professores. Ao lado dessa sala, estão os dois refeitórios separados

pela cozinha e pelo almoxarifado. No segundo andar desse setor, há uma Sala de Leitura, duas salas de aula, um banheiro para os adultos e outro para as crianças. As cinco salas de aula do primeiro piso são amplas e têm banheiros infantis e portas coloridas. Internamente, as paredes das salas, de azulejo rosa, são cobertas com murais para exposição dos trabalhos dos alunos, quadro de giz e outros materiais. E ainda há um pátio descoberto, na parte de trás das salas de aula, com grandes jardineiras ao longo da parede e alguns brinquedos grandes de plástico (duas casinhas, tabelas de basquete e traves de futebol, túnel e escorrega).

## LIVRO DE HISTÓRIAS DA TURMA

 *Livro de Histórias da Turma* é uma prática de letramento desenvolvida na instituição desde o ano de 2005. Podemos dizer que essa atividade é uma sofisticação de outras realizadas cotidianamente, tais como: fazer desenho livre ou com uma interferência na folha (um furo, um ponto, um rabisco, um papelzinho colado, etc.), criar cenas com formas geométricas, figuras recortadas de revistas ou jogos de montar para, em seguida, apresentar *oralmente* para os colegas da turma o desenho/a colagem/a montagem.

A proposta de elaborar um livro de histórias é apresentada às crianças depois que elas já vivenciaram diversos momentos envolvendo a leitura de muitos livros infantis disponíveis na Sala de Leitura e também na atividade do Bornal<sup>1</sup>.

A professora explica aos alunos que cada um, ao longo do segundo semestre, criará um desenho e ditará<sup>2</sup> uma história que serão reproduzidos para todo o grupo e, ao final, desenhos e histórias formarão o *Livro de Histórias da Turma*. As crianças tornam-se autoras e ilustradoras, assinam a folha de rosto, fazem um texto coletivo de apresentação e escolhem o título do livro que levam para casa ao término das aulas.

A dinâmica ocorre da seguinte da forma: a criança recebe uma folha com uma linha, dividindo-a mais ou menos ao meio. Na parte de cima, ela vai criar o desenho e, na de baixo, a professora vai escrever a história que ela ditar. Terminada essa etapa, a criança segue para a Secretaria, onde fica a máquina copiadora, e solicita a quantidade de cópias necessárias para toda a turma. Na sala, em roda, as folhas são passadas de mão em mão até que todas as crianças recebam uma. Em seguida, crianças e professora leem a história, interpretam, comentam,

fazem perguntas para o autor do trabalho a respeito do conteúdo do texto e do desenho, e depois elas seguem para as mesas para colorir e enfeitar o desenho com alguma técnica. Lembramos que nem sempre há tempo de se concluir todo o processo no mesmo dia.

Neste artigo, não procederemos à análise dos desenhos das crianças que, certamente, nos apontariam questões importantíssimas sobre a maneira como elas representam, expressam, enfim leem o mundo. Optamos pela tentativa de compreensão das histórias ditadas pelas crianças e escritas pela professora<sup>3</sup>. As histórias narradas trazem uma riqueza de temas e tramas. Elencamos, a seguir, exemplos de alguns temas recorrentes nas histórias de crianças de 3, 4 e 5 anos.

### 1. Cotidiano da família

Aí eles foram pra casa. Eles eram irmãos. Eles dormiram, acordaram e deram ‘tchau’ pro pai e pra mãe porque eles iam brincar. O pai e a mãe foram procurar eles dois pra almoçar. Eles foram pro quarto e cada um pegou seu brinquedo. (Sávio, 5 anos, 04/09/2006)

O boneco tava na rua brincando com os amiguinhos dele. O papai e a mamãe tavam bebendo cerveja no bar. O carro foi andar e tava cheio de trânsito. Depois ficou caindo a chuva. A avó dos amiguinhos foi sair pra Niterói. A avó tava chegando em casa e não tinha mais trânsito. (Elis, 3 anos, 23/10/2007)

As meninas tavam grávidas de dois gêmeos. O sol tava feliz. As meninas tavam felizes. Os primos também. A casa tava com tudo de neném: berço, cadeira de papá, cadeira que o neném fica sentado, brinquedos, chupeta, mamadeira. Faltavam dois meses pra eles nascerem. O nome deles vai ser Murilo e Ana Beatriz. Os bebês de Carol vai ser Júlia e João. (Laura, 4 anos, 16/08/2007)

A menina ficou perdida na rua. Aí depois ela saiu de casa sem avisar a mãe. Aí depois a mãe ficou procurando, ela tava na casa da avó dela. Aí depois a mãe botou ela de castigo. E todo mundo ficou brigando com ela. Aí ela ficou de castigo um ano. Aí depois ela ficou de castigo no quarto. (Amanda Cecília, 5 anos, 11/08/2010)

### 2. Vivência na escola

Era uma vez uma bonequinha que se chamava Mariana, outra bonequinha era Natália e a outra era Beatriz. Elas tão fazendo faculdade de política. Elas aprenderam a fazer as letras. (Beatriz, 4 anos, 04/09/2006)

A gente saiu da piscina pra tomar banho pra ir pro colégio. Almoçamos, estudamos muito. Depois a gente foi

merendar. Depois a gente fez trabalhinho da escola. (Stefani, 5 anos, 20/10/2006)

Carol, Hugo, Larissa, Laura, Bia, Rennan, Yuri, Wendel, eu, tia Adriana, Bia Assunção, Mariana, Isabelly, Gabriel, Elis, Manu, Maria Clara e Lucas acabamos de sair da sala pra merendar. Aí escovamos os dentes e fomos pro parquinho. E tinha um monte de ave no céu. E fomos embora pra casa. E a gente fomos passear pro show da Bia Bedran. (Pedro Henrique, 4 anos, 20/08/2007)

Um dia chegou o *Aedes Aegypti* e um pássaro. O *Aedes Aegypti* picou os dois meninos e botou seus ovos na poça d'água e saiu voando. Um dia o pássaro seguiu o *Aedes Aegypti* e os meninos tiraram a pipa do alto e foram pra casa falar com a mãe pra levar eles no médico. (Hugo, 5 anos, 13/08/2008)

### 3. Brincadeiras

Eu, Hugo, Laura, Wendel, eu e Carol tamos brincando de pega-pega. Wendel tá pegando eu. Carol tá pegando Wendel. Eu tô pegando Laura. Hugo tá pegando Wendel. Laura tá pegando Hugo. A brincadeira foi legal. (Lucas, 3 anos, 05/11/2007)

O menino tava brincando de pique se esconde. Aí teve um balão, a nuvem e o sol. Aí tinha uma criança dando a mão pra brincar de 'Atirei o pau no gato'. Aí todo mundo abaixou pro gato cair. Aí eles tavam indo pra casa. Aí a nuvem foi, apareceu e todo mundo foi brincar de novo. (Alyson, 5 anos, 30/08/2010)

O garoto tava jogando bola com o outro garoto. Ele tava soltando a pipa. Aí a pipa foi embora. Aí bateu o sinal pra dormir. Aí a nuvem tava acordada. Aí tava conversando com a outra. O garoto tava acordado pra jogar bola de novo com ele. (Caio, 5 anos, 04/08/2010)

Dois meninos soltando cafifa. Duas cafifas se embolou no poste. O sol foi embora e a chuva voltou. A mãe dos meninos falou pra não soltar cafifa agora porque está chovendo. A chuva caiu no poste. Os meninos puxaram a cafifa, mas o fio arrebentou. O choque acertou nos meninos. A mãe levou os meninos pro hospital. E eles ficaram bem. (Patrick, 5 anos, 10/10/2011)

### 4. Personagens infantis

A menina Moranguinho cantava a música do Moranguinho. Ela fazia comida pro cachorro dela e a gatinha. Laranjinha fazia suco pra Moranguinho e pro cachorro. Laranjinha deu leite pra gatinha. Irmãozinho andou de skate em todo lugar. Bolinho deu um bolo pra Moranguinho muito pesado. (Laura, 3 anos, 29/08/2006)

A Barbie tá na casa. Ela tá cozinhando. Ela tá entrando na nuvem. Ela prendeu o cabelo porque não pode ficar de

cabelo solto senão vai ventar. (Fernanda Beatriz, 3 anos, 10/11/2008)

O Monstro S.A. entrou na casa e pegou o menino. E afogou ele na água. Aí o monstro entrou na casa e pegou tudo o que ele tinha. Aí destruiu a casa dele. O menino nadou até a casa e destruiu o monstro. Ele afogou o monstro. Tinha outro monstro escondido. Aí pegou ele e jogou na floresta. O menino escapou e o monstro viu. (Andre Filipe, 5 anos, 11/10/2011)

Uma princesa passou pelo campo e viu muitas e muitas flores. Depois um dia uma bruxa passou e enfeitiçou ela na floresta. E um príncipe veio e deu um beijo nela e ela acordou. Depois ela engravidou e a bruxa roubou o bebê dela. Ela queria enfeitiçar o bebê para que ela encontrasse o príncipe do amor dela. E ela viveu feliz para sempre com o príncipe. (Julia, 5 anos, 07/10/2011)

Era uma vez um castelo que tava chovendo. A princesa tava lá dentro e a bruxa deu a maçã pra ela dormir. Aí depois o rei foi lá no castelo acordar ela. Depois beijou ela e ela acordou. Aí depois foi embora com o cavalo dele. Depois foi pro castelo dele. A princesa foi embora com o príncipe. Depois eles dormiram. (Matheus, 5 anos, 06/10/2011)

### 5. Natureza

Eu tava brincando com duas borboletinhas. Quando eu parei de brincar com as borboletinhas, eu fiquei brincando com as florzinhas. Aí, o sol ficou brilhando. Aí, eu fiquei feliz. Aí, choveu e eu fui pra casa. (Camylla, 5 anos, 29/08/2006)

Eu tô na minha casa. Tô mexendo nas plantas. Tô dando "bom dia". Eu gosto de fazer isso. O sol tá brilhando. As nuvens é pra chover. Quando papai do céu fica nervoso, ele faz chover. (Natália, 5 anos, 29/08/2006)

O sol tava rodando, procurando a nuvem. Tava chovendo e molhou o sol. O mar deu um banho no sol e na nuvem. E escangalhou o sol. Tava chovendo de novo. O mar rodou. Aí a chuva caiu no mar. (Manuela, 3 anos, 25/10/2007)

Era uma vez um jardim cheio de flores. As borboletas foram pousar na flor. Mas elas não conseguiram passar porque estão cercadas de arco-íris, urubus e corações. Aí elas acharam uma saída. Elas pousaram nas flores pra descansar. (Isabelly, 5 anos, 12/06/2008)

### 6. Violência e morte

O raio tava caindo na cabeça do cara. Aí ele desmaiou. Aí ele foi pra ambulância. Todo mundo chegou pra ver ele. Aí o cara morreu. Aí veio um bandido e assaltou a mulher. Aí a polícia chegou pra prender o bandido. (Gustavo, 5 anos, 09/10/2006)

A cobra tá comendo carne. Depois comeu ração e depois comeu um osso de galinha. Depois comeu frutas.

Depois bebeu água e vomitou. E depois ele comeu jiló. A cobra ficou gorda e estourou. O bombeiro veio buscar ela porque ela morreu. (Wendel, 4 anos, 30/08/2006)

A polícia quer matar pessoa. O carro de polícia quer botar todo mundo na cadeia. A planta morreu porque a polícia matou ela. Ficou sol e a lua ficou queimada. Tava um cachorro que mordeu a polícia e a polícia foi embora. (Yuri, 4 anos, 25/10/2007)

A menina tava abraçada com um negão. Aí a mãe apareceu grávida. Aí depois quando a mãe viu, aí foi, ela morreu grávida de uma filha. Aí depois ela não tinha marido porque o pai do bebê morreu. Aí a vizinha morava lá com ela. Aí depois ela foi procurar a vizinha. Aí ela levou ela pro hospital. Aí foi, ela levantou, aí o bebê dela saiu. O pai apareceu em casa. (Ana Mirian, 5 anos, 24/10/2011)

Muitas histórias apresentam mais de uma temática. Fizemos essa divisão para dar destaque a cada uma delas.

Encontramos em Paulo Freire (1995), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pistas para começar um exercício de compreensão de como as crianças da Educação Infantil leem, comunicam e dão sentidos ao mundo.

Percebemos que as crianças elegem muitos temas para narrar situações que parecem remeter a vivências no cotidiano da família, a brincadeiras, a experiências na escola, até a assuntos ainda difíceis de serem tratados, como a morte. As histórias ocorrem em diferentes cenários: casa, castelo, rua, parque, escola, entre outros. Os personagens são membros da família (mãe, pai, avó, irmão, irmã, bebê), elementos da natureza (animais, plantas, sol, chuva, mar, nuvem) e são também inspirados em filmes e histórias infantis (Moranguinho, Barbie, Monstros S.A., princesa, príncipe, bruxa). Eles praticam e/ou fazem referência a diversas ações, tais como brincar, almoçar, tomar banho, dormir, estudar, brigar, engravidar, matar.

As crianças pequenas já se mostram grandes observadoras e leitoras do mundo. Demonstram compreender relações de poder (mãe coloca filha de castigo; polícia mata e prende bandido); perigos (choque provocado pela cafifa embolada no fio do poste); comportamentos dos adultos (a mãe e o pai bebem cerveja no bar); necessidade de procurar atendimento médico (os meninos que foram picados pelo *Aedes Aegypti*; os meninos que levaram choque; a menina que foi ter o neném); fenômenos da natureza (a nuvem faz chover; o sol brilha e queima; borboletas pousam nas flores); finitude dos seres vivos – a morte (a cobra ficou gorda, estourou e morreu; a

planta morreu porque a polícia matou; o raio caiu na cabeça do cara e ele morreu; a menina não tinha marido porque ele morreu).

É o meio social mais amplo e a situação mais imediata – o *momento* – que determinam os *modos de dizer* – a entonação, os gestos, a escolha das palavras – estruturando o *diálogo*, a *enunciação*. De acordo com Bakhtin (1992), é nas enunciações concretas estabelecidas pelas relações sociais que as palavras se realizam – na oralidade ou na escrita – e são, portanto, sempre dirigidas a alguém com intencionalidade, e orientadas em função do interlocutor, do auditório social – *para quem falamos*.

As enunciações das crianças provocam diversas respostas dos destinatários – as outras crianças e a professora -, que concordam, acrescentam, criticam, levantam questões, enfim, como diz Bakhtin (2010), adotam uma *compreensão responsiva ativa* para com o discurso.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2010, p. 290, grifos do autor)

As histórias narradas – enunciados – não são “soltas”, “isoladas”, não surgiram do nada, e sim são contextualizadas na situação social, estão ligadas a enunciados anteriores e contêm a semente do que será dito em seguida. Assim vão adicionando novos elos na cadeia da comunicação verbal, provocando reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Bakhtin explica que:

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal, relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal (2010, p. 316).

Podemos perguntar – como pais e mães assustados e surpresos com algo inesperado que a criança fala – “onde esse menino/essa menina aprendeu isso?”. Aprendeu na interação com múltiplos sujeitos que trazem marcas culturais e históricas, nas relações com estes sujeitos e com seus discursos, tanto presencialmente na interlocução com outras pessoas (familiares, vizinhos, membros da igreja, outras crianças e professoras na escola, etc.), como de modo indireto, por intermédio dos meios de comunicação (computador, televisão), dos livros de literatura infantil, dos filmes, dos brinquedos.

Assim é que acontece o *diálogo* no “sentido amplo das relações que os sujeitos e seus discursos estabelecem na sociedade com a multiplicidade de seres humanos, marcados cultural e historicamente, com os quais interagem de muitas maneiras, não somente face a face” (GOULART, 2007, p. 95).

O diálogo é a forma privilegiada de relação com a alteridade e se materializa pela palavra que é, ao mesmo tempo, própria e alheia (GERALDI, s/d). O sujeito constrói seus discursos por meio da apreensão e da apropriação do discurso de outrem dentro do seu próprio sistema de referência, o qual Bakhtin (1992) chama de “fundo perceptivo”, composto pelos conhecimentos prévios, valores, opiniões, convicções, preconceitos, etc.

Para Larossa Bondía (2002), “tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”. O autor acrescenta que as

palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras... (BONDÍA, 2002, p. 20)

Vemos que as crianças utilizam muitas palavras para produzir sentido, criar realidades e colocar-se diante dos outros e do mundo. Palavras poderosas que alteram os ouvintes e provocam alterações também nos sujeitos falantes. Assim, as crianças pequenas vão construindo seus próprios sistemas de referência, compostos pelos conhecimentos prévios, valores, opiniões, convicções, preconceitos, etc. As histórias narradas retratam diferentes contextos, referem-se a várias situações, falam a muitos destinatários e respondem a diversos discursos.

As crianças da Educação Infantil são repletas de palavras! Palavras plenas, potentes, reveladoras de sentimentos, de sonhos, de criatividade, de fantasia, de conhecimentos, de cultura. Ricas leituras de mundo!

## O PAPEL DA ESCOLA

Na atividade *Livro de Histórias da Turma*, as crianças também apresentam comportamentos de leitores ao acompanhar a leitura com os dedinhos identificando o início da escrita/leitura e a direção do texto (da esquerda para direita, de cima para baixo); demonstram ser críticas e muito atentas aos detalhes dos desenhos e textos dos colegas; realizam um complexo exercício de elaboração de perguntas completas no momento em que vão esclarecer alguma dúvida com o autor a respeito da história ou do desenho; aumentam o repertório lexical e usam as novas palavras aprendidas ao falarem ou elaborarem texto individual ou coletivo; estabelecem novas relações com as experiências vividas a partir da história, trocando informações, contando acontecimentos, fazendo os mais diversos comentários.

A escola é lugar privilegiado de promoção de práticas discursivas relacionadas à leitura e escrita – o letramento –, onde analisamos a oralidade das crianças que ainda não sabem ler nem escrever, mas que podem ser consideradas letradas, visto que apresentam estratégias orais letradas, características orais letradas que elas adquirem nas práticas orais cotidianas com outras crianças e com os adultos com quem convivem (KLEIMAN, 1995). Nessa perspectiva, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). O letramento, portanto, é fundamentalmente social, surge e se desenvolve independentemente da escola, em diferentes contextos: na família, na vida burocrática, no dia a dia, no trabalho, na atividade intelectual, e também na escola. De acordo com Marcuschi (2001, p. 19):

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar.

O *Livro de Histórias da Turma* é uma prática de letramento que possibilita às crianças expressarem, comunicarem e darem sentido para o mundo, e aos professores e professoras melhor conhecê-las para aprimorarem o fazer docente, tornando a prática pedagógica mais significativa, ampliando as possibilidades de as crianças estarem e atuarem no mundo.

Precisamos parar para pensar no que as escolas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental têm feito com as palavras, enunciações, com as leituras das crianças. Achamos "engraçadinhas" ou nos escandalizamos? Escolarizamos ou didatizamos suas histórias, usando-as como pretexto para ensinar a norma culta ou conteúdos gramaticais? O que acontece na hora de passar da leitura do mundo à leitura da palavra na alfabetização?

É papel da escola criar oportunidades para que as crianças usem a língua escrita como forma de comunicação, de interlocução, estabelecendo situações de produção de texto não de maneira artificial e repetitiva, mas dentro de um contexto no qual a escrita seja necessária e real. Para isso, é preciso que sejam planejadas situações nas quais "a expressão escrita se apresenta como uma resposta a um desejo ou uma necessidade de comunicação, de interação, em que o aluno tenha, pois, objetivos para escrever, e destinatários (leitores) para quem escrever" (SOARES, 1999, p.70).

Infelizmente, em muitas escolas, à medida que as crianças crescem, vão se tornando emudecidas. Pior ainda, vão sendo silenciadas, pois se veem obrigadas a ler palavras muitas vezes 'mortas', acartilhadas – ou signos neutros no dizer de Bakhtin (1992) -, completamente descontextualizadas e sem sentido para elas. Felizmente, as crianças não perdem a capacidade de continuar a ler o mundo, embora, na escola, essa leitura passe a ser silenciosa... 🌱

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve. In: *Diálogos através de Paulo Freire*. Edição Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE. Coleção Querer Saber, s/d, p. 37-52

GOULART, Cecilia. M. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: *Pro-Proposições. Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. V.18, n. 3(54), set./dez. 2007, p.93- 107.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr 2002, p. 20-28.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 1999.

1 Em 2006, a partir do trabalho com cultura popular, cujo tema foi o *Universo Cultural de Ariano Suassuna*, teve início a atividade do *Bornal de Leitura*, realizada por todas as turmas. A cada dia, uma criança escolhe um livro de história que leva dentro do bornal (sacola de pano) junto com um caderno de desenho e hidrocor, para que a família registre como foi a experiência. Há também um espaço para a criança desenhar o que mais gostou ou lhe chamou a atenção. Os relatos dos pais e/ou responsáveis revelam que os momentos de leitura em família aproximam as crianças de seus parentes, em gestos lúdicos, afetivos, de prazer e de conhecimento.

2 As crianças da Educação Infantil ainda não sabem ler e escrever e não é proposta da escola usar essa atividade para alfabetizá-las.

3 A professora procurou registrar as histórias ditadas pelas crianças da maneira mais fiel possível, respeitando suas falas. Não é objetivo dessa atividade fazer correções gramaticais ou quaisquer outras modificações nas histórias narradas.

**Adriana Santos da Mata** · Professora da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, Mestre em Educação – UFF, addamata@hotmail.com.

**Carla Andréa Lima da Silva** · Pedagoga da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa, Mestre em Educação – UFRJ, ccarlandrea@hotmail.com.

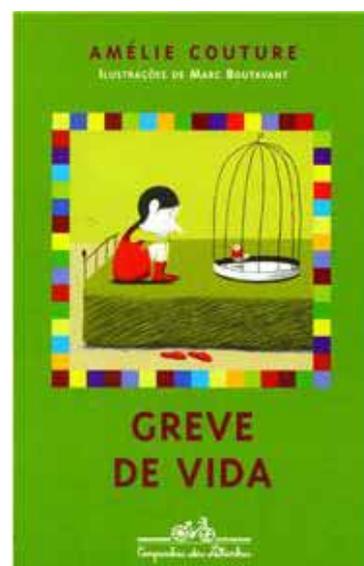
# Greve de vida, de Amélie Couture

FÁTHIMA RODRIGUES

Como lidar com a dor da perda? Como interagir com o mundo quando tudo parece se voltar contra nós? Como nos defender do medo profundo das grandes mudanças? Como fazer com que os adultos percebam o que sente, de fato, uma criança? A solução encontrada pela pequena protagonista deste emocionante livro foi fazer uma *Greve de vida*. “Quando alguém faz greve, é porque não está contente. A greve é para dizer não. É para obrigar as pessoas a perceberem que você não está contente”. Ter que passar a viver com o pai, a nova mulher e o novo irmãozinho numa nova casa pode ser muito para uma criança. Ainda mais se, a tudo isso, for acrescentada a perda da avó querida, com quem fora criada desde o nascimento, após a morte de sua mãe. E não poder mais ir ao sítio onde morava! Essas questões perpassam esta bela história narrada em primeira pessoa por Lucie, uma menina de oito anos.

No “caderno grande”, onde escreve seus dias e seus pensamentos, ela cola seus desenhos, suas figuras, tentando organizar as memórias de um tempo feliz vivido no sítio da avó. Poder maturar a sua dor até o ponto de dizer: “Não é que eu esteja enjoada, é que estou cheia de refletir”. Esse tempo de maturação é também o tempo de aprendizado da família. Do desespero do pai e da madrasta por não conseguirem se comunicar com aquela menina até a descoberta de como a comunicação pode ser conquistada, a autora vai nos envolvendo e emocionando nos oito capítulos de *Greve de Vida*.

As ilustrações de Marc Boutavant são muito expressivas. A da primeira capa, colorida, já nos revela o sentimento de solidão da menina e o companheirismo de Cereja, seu passarinho de estimação. No interior do livro, as ilustrações, em preto e branco, aumentam o envolvimento do leitor com as experiências vividas pelos personagens. Antes do início de cada capítulo, uma ilustração na página inteira. No interior dos capítulos, vinhetas que iluminam e enriquecem o texto. O projeto gráfico é muito bom, terminando por colocar, na quarta capa, um trecho do livro que instiga a curiosidade do leitor e a consequente vontade de saber como vai acabar essa inusitada *Greve de vida*. 🌿



COUTURE, Amélie. *Greve de vida*.

Ilustrações: Marc Boutavant.

Trad. Rosa Freire d'Aguiar.

São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

Resenha crítica produzida na disciplina “Leitura e formação do leitor”, do curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil da UFF, em 2008, sob a orientação da Profª Ms. Margareth Silva de Mattos. O livro resenhado pertence ao acervo do PROALE, formado por cerca de 10 mil títulos, à disposição para empréstimo à comunidade acadêmica e à comunidade em geral que participa das atividades de extensão oferecidas pelo Programa. Esse acervo se amplia anualmente, uma vez que o PROALE é votante do Prêmio FNLIJ.

ALBERTO CAEIRO

### Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande<sup>1</sup>

Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,  
Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.

ALBERTO CAEIRO foi uma personagem ficcional (heterônimo) criada por Fernando Pessoa, sendo considerado o Mestre Ingênuo dos restantes heterônimos (Álvaro de Campos e Ricardo Reis) e do seu próprio autor. Poeta ligado à natureza, despreza e repreende qualquer tipo de pensamento filosófico, afirmando que pensar obstrui a visão (“pensar é estar doente dos olhos”). Afirma que, ao pensar, entramos num mundo complexo e problemático onde tudo é incerto e obscuro. À superfície é fácil reconhecê-lo por sua objetividade visual, que faz lembrar Cesário Verde, citado muitas vezes nos poemas de Caeiro por seu interesse pela natureza, pelo verso livre e pela linguagem simples e familiar. Apresenta-se como um simples “guardador de rebanhos” que só se importa em ver de forma objetiva e natural a realidade. É um poeta de completa simplicidade, e considera que a sensação é a única realidade.  
(Adaptado do site [http://pt.wikipedia.org/wiki/Alberto\\_Caeiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Alberto_Caeiro)).

CASIMIRO DE ABREU

### Infância<sup>2</sup>

Ó anjo da loura trança,  
Que esperança  
Nos traz a brisa do sul!  
– Correm brisas das montanhas...  
Vê se apanhas  
A borboleta de azul!...

Ó anjo da loura trança,  
És criança,  
A vida começa a rir.  
– Vive e folga descansada,  
Descuidada  
Das tristezas do porvir.

Ó anjo da loura trança,  
Não descansa  
A primavera inda em flor;  
Por isso aproveita a aurora  
Pois agora  
Tudo é riso e tudo amor.

Ó anjo da loura trança,  
A dor lança  
Em nossa alma agro descreer.  
– Que não encontres na vida  
Flor querida,  
Senão contínuo prazer.

Ó anjo da loura trança,  
A onda é mansa  
O céu é lindo dossel;  
E sobre o mar tão dormente,  
Docemente  
Deixa correr teu batel.

Ó anjo da loura trança,  
Que esperança  
Nos traz a brisa do sul!...  
– Correm brisas das montanhas...  
Vê se apanhas  
A borboleta de azul!...

Rio – 1858

CASIMIRO JOSÉ MARQUES DE ABREU (Silva Jardim, 4 de janeiro de 1839 — Nova Friburgo, 18 de outubro de 1860) foi um poeta brasileiro da segunda geração romântica. Espontâneo e ingênuo, de linguagem simples, tornou-se um dos poetas mais populares do Romantismo no Brasil. Seu sucesso literário, no entanto, deu-se somente depois de sua morte, com numerosas edições de seus poemas, tanto no Brasil quanto em Portugal. Deixou uma obra cujos temas abordavam a casa paterna, a saudade da terra natal, e o amor. (Adaptado do site [http://pt.wikipedia.org/wiki/Casimiro\\_de\\_Abreu](http://pt.wikipedia.org/wiki/Casimiro_de_Abreu))

<sup>1</sup> In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/wk000260.pdf>

<sup>2</sup> In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/wk000394.pdf>



# > O **PROALE** em imagens

