



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDE VIEGAS

**A EXPERIÊNCIA COM LEITURA LITERÁRIA:
O QUE CONTAM AS CRIANÇAS E SEU PROFESSOR?**

Rio de Janeiro

2015

ELENILDE VIEGAS

**A experiência com a leitura literária:
o que contam as crianças e seu professor?**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção da qualificação no curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDu**

Elenilde Viegas

A experiência com a leitura literária: o que contam as crianças e seu professor?

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
(orientadora)

Profa. Dra. Adriana Hoffmann– UNIRIO
(Membro interno)

Profa. Dra Rita Marisa Ribes Pereira – UERJ
(Membro externo)

Profa. Dra. Maria Elena Viana Souza – UNIRIO
(Membro interno)

Profa. Dra. Alexandra Garcia – UERJ/FFP
(Membro externo)

Rio de Janeiro
2015

Dedico este trabalho à minha mãe, Laura Viegas, que tanto amo e é meu suporte na vida, que acredita em mim e está sempre ao meu lado. Mesmo com sua pouca escolaridade, fez de tudo para valorizar meu estudo. Sem seu amor, cuidados, ensinamentos, apoio, esforço e disponibilidade, eu não poderia ter chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter guiado e iluminado meu caminho, por ter me dado proteção, força e coragem para confiar, acreditar, aceitar, continuar e chegar. Com gratidão e em plena fé!

À minha família, amores da minha vida! Minha mãe, por todo o seu amor integral e dedicação para que eu pudesse realizar este mestrado. A meu marido, por te me apoiado, compreendido, me amado e dedicado tantas noites e finais de semana cuidando do nosso filho. Ao meu Pedro, menino tão doce e generoso, por compreender e ter ajudado a mamãe a estudar. Meu imenso amor e muito obrigada!!

À minha querida orientadora Carmen Sanches Sampaio, que, com sua orientação, carinho, compreensão, escuta sensível e palavras pensadas, me ajudou a tecer esta dissertação. Sua sensibilidade e seu olhar me afetaram, (co)moveram, ensinaram e me (trans)formaram. Meu eterno agradecimento por este encontro, pela confiança, (per)curso e experiência.

Ao meu querido e generoso amigo poeta ,Tiago Ribeiro da Silva, que acolheu com afeto minhas ideias, mas, sem perceber, mudou meu rumo e me conduziu com delicadeza por caminhos antes não trilhados, que me encantou com sua poesia, sanou tantas dúvidas e me ajudou neste processo de autoria. Com alegria e doçura me fez compreender que autoria também está na fala e no pensamento. Minha admiração e meu incomensurável obrigada pela disponibilidade, prontidão, carinho e por suas narrativas que enriqueceram e ampliaram este trabalho.

Às professoras Adriana Hoffmann, Alexandra Garcia, Maria Elena Viana Souza e Rita Marisa Ribes Pereira, muito obrigada por aceitarem fazer parte da Banca e por suas generosas e importantes contribuições que permitiram (re)pensar, ampliar e concluir este trabalho.

Às queridas crianças da turma 204 do ano de 2013, do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, por ampliarem meu olhar e me encantarem com suas histórias e narrativas, por me ajudarem a compreender e me aproximar, ainda mais, da infância. Obrigada por compartilharem o que pensam sobre a leitura literária e por tanto me ensinarem!!

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa (GPPF), pelos momentos de discussão, reflexão e aprendizagem, meus agradecimentos sinceros.

À escola Sá Pereira, por ter compreendido e ajudado nesta trajetória tão importante para minha formação, meu agradecimento especial. Às queridas professoras e amigas de jornada, em especial à Sandra, professora de inglês, que me socorreu em outra língua e sempre se mostrou tão disponível.

Às minhas queridas amigas Flavias (Coelho e Lobão), que me despertaram e me inspiraram com suas produções e tanto já me ajudaram com as minhas. Companheiras que tanto admiro, que somam, incentivam, me impulsionam e estão sempre ao meu lado, nos momentos alegres e tristes da vida. Obrigada de coração!

Às minhas amigas/irmãs de coração, por pura escolha da alma. Meu muito obrigada por entenderem a minha ausência, por me esperarem, ajudarem e continuarem me amando.

Ao meu mestre de yoga, que ilumina minha vida e transforma o meu ser e jeito de ver com seus ensinamentos, que me ajuda a encontrar um caminho de paz, amor e espiritualidade. Namastê!

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
Aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
(João Guimarães Rosa)*

Resumo:

Esta dissertação partilha reflexões a respeito da relação entre leitura literária e autoria no processo de aprendizagem-ensino da leitura e da escrita a partir de uma pesquisa realizada no e com o cotidiano de uma escola pública, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Tem como objetivo legitimar o que as crianças de uma turma do segundo ano do ensino fundamental e o seu professor dizem sobre suas experiências com a leitura literária, bem como investigar se práticas que valorizam um trabalho envolvendo a literatura contribuem para o exercício da autoria. Por meio de uma pesquisa narrativa, na qual falas, relatos, escritas, fotografias do cotidiano da sala de aula e produções infantis, além de minhas anotações no caderno de campo se constituem como “dados” de pesquisa, mergulho no cotidiano para aprender com ele, tendo como aporte teórico-epistemológico os estudos com os cotidianos e seus princípios investigativos da horizontalidade, da solidariedade e da alteridade. Esta ação investigativa traz múltiplas vozes e aprendizados. Fala da importância de uma outra forma de compreender as crianças para a transformação tanto da relação pedagógica tanto das pesquisas com a infância e, finalmente, mostra o quanto as crianças são inventivas, criativas, e o trabalho com a literatura pode suscitar o exercício da autoria, não apenas do texto, mas da fala e do pensamento.

Palavras-chave: Infância; Autoria; Leitura Literária; Narrativas; Cotidiano escolar.

Abstract

This study shares thoughts on the relation between literary-reading and authorship in the learning education process of reading and writing in a public school located in the north zone of Rio de Janeiro city. It aims to legitimize what the children from the second year of an elementary school and their teacher tell about their experience with literary-reading and also to investigate if these literary practices foment authorship practices.

By means of a narrative research, in which speeches, reports, writings and photos of an everyday classroom and children schoolworks, besides my private notes, are taken as research data, I immerse myself in the school life to learn with it. To achieve this, the studies about everyday school life and its investigative principles like horizontality, solidarity and alterity were used as theoretical and epistemological contribution.

This investigative action brings multiple voices and learning. It says about the importance of another way to understand children for the transformation of both the pedagogical relationship and the research with childhood. And finally it shows how inventive and creative children are, and that working with literature may give rise not only to the exercise of text authorship, but also speech and thought.

Key words: childhood, authorship, literary-reading, narrative, everyday school life.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Era uma vez..... | 10 |
| I. Acordando histórias..... | 16 |
| 1.1 (Re)vendo histórias..... | 20 |
| 1.2 Inaugurando uma nova história..... | 26 |
| II. Chegando à infância..... | 34 |
| 2.1 Devir criança..... | 37 |
| 2.2 Infância como experiência..... | 39 |
| 2.3 Infância e literatura..... | 42 |
| 2.4 Autoria..... | 45 |
| III. (Per) cursos teórico-metodológicos: conversação e (desa)fios. | 51 |
| IV. Experiências com a leitura literária..... | 61 |
| 4.1 O projeto “lá vem história” | 63 |
| 4.2 O que contam as crianças?..... | 68 |
| 4.3 Marcas de autoria..... | 72 |
| 4.4 Experiências que passam pelo coração..... | 86 |
| V. História(s) sem fim..... | 101 |
| Referências | 110 |

ERA UMA VEZ...

*A vida é um fio, a memória é seu novelo.
Enrolo -no novelo da memória-
o vivido e o sonhado.
Se desenrolo o novelo da memória,
não sei se tudo foi real
ou não passou de fantasia.
(Bartolomeu Campos de Queirós)*

Há muito tempo, um tempo já bem distante, mas ainda efervescente, essa história começou. Voltar nesse tempo e lembrar momentos significativos de minha infância, parte desse enredo, é uma intensa experiência. O caminho que trilhei para pensar neste texto inicial trouxe importantes paisagens de meu tempo de menina, de que, até então, eu nem tinha me dado conta.

Rememorar nossa trajetória de vida e profissional nem sempre é fácil, mas se faz necessário quando queremos entrelaçar ideias, sentidos, aprendizagens, conhecimentos. Assim, fui buscar na memória um pouco da minha história para me ajudar a contar e compreender o desejo que me move para mais este estudo. Afinal, como diz Gabriel Garcia Marquez (2012), “a vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la”.

Penso que a história de cada um é única, “é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias.” (PRADO, 2007, P.45). Para o autor, rememorar é oxigenar, vitalizar, reacender as memórias que estão armazenadas.

Renata Cunha (2007) também me possibilita pensar sobre a importância das memórias e trata da escrita de nossas lembranças. Para Cunha, o registro de fatos significativos que aconteceram em nosso passado dará sentido à nossa trajetória e ao que planejamos construir. Sendo assim, esta escrita abre possibilidade de “um novo olhar para as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura, revelando

saberes e conhecimentos tecidos na prática da vida e da profissão de professores” (p.61).

Desta forma, rememorar meu tempo de infância vem me ajudando a narrar minha trajetória e ao revisitar o passado, não lembro-me de incentivos com nenhum tipo de leitura feita pela minha família. Filha de pais separados, fui educada por minha mãe, minha tia e, principalmente, por minha avó, que era analfabeta. Todas estudaram muito pouco, pois precisaram logo trabalhar. Não havia muito tempo para contação de histórias, tampouco fazia parte de nossa cultura a leitura de livros de literatura.

Sempre fui determinada, comprometida, tinha bastante autonomia e gostava de estudar. Estudei em escola pública e fazia questão de estar próxima aos professores e ficar atenta às aulas. Lembro-me que estudava sozinha em casa, pois minha mãe não podia me ajudar, já que trabalhava e também não tinha tanto conhecimento escolar para contribuir. Minha dedicação me dava boas notas e me deixava cada vez mais satisfeita com a escola. Eu sabia, desde cedo, que queria ser professora.

Encantada pela Educação, comecei a dar aula particular para crianças bem antes de pensar em cursar Pedagogia. Nesse período, ajudava alunos e alunas no seu processo de construção da leitura e da escrita. Foi desta forma que, pouco a pouco, fui me inserindo neste universo. Logo, tive a certeza de que queria entender mais sobre o mundo infantil. Foi assim que resolvi fazer a faculdade de pedagogia, ingressando, em 1993, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Durante o curso, meu interesse pela educação foi aumentando cada vez mais e, assim que terminei a minha formação em Pedagogia, comecei a trabalhar numa creche-escola, onde atuei por quatro anos como professora de Educação Infantil. Essa primeira experiência numa instituição escolar foi de fundamental importância para perceber o quanto era rico e complexo o ambiente de sala de aula.

Mais tarde, entrei no curso de Especialização de Orientação e Supervisão Educacional, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Foi um momento de importantes reflexões sobre minha prática pedagógica. Com uma visão mais ampla da escola e da importância da orientação no planejamento, no currículo e nas propostas pedagógicas, fui trabalhar como coordenadora de uma escola no Recreio. Esse foi um período de muitas oportunidades, quando pude discutir e refletir com as professoras sobre o trabalho realizado com as crianças em sala de aula, principalmente em relação à escrita e à leitura.

Naquele momento, já emergia o meu interesse pela literatura. Lembro-me de perguntar às professoras se costumavam contar histórias para os(as) alunos(as). Durante esse tempo, tive oportunidade de olhar de outro lugar as crianças de várias turmas. Passava nas salas para observá-las nos momentos de atividades diversificadas¹. Ficava curiosa com as que procuravam os livros e não os brinquedos, lápis ou outros materiais oferecidos. Esse comportamento sempre chamava a minha atenção, me aguçava a querer saber mais sobre a relação que esses(as) alunos(as) estabeleciam com os livros.

Transitei por alguns espaços até chegar à Sá Pereira², onde trabalho até hoje. Uma escola que procura vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações dos alunos, às questões culturais da infância e à realidade fora da escola. Neste espaço, de estudo e reflexões, aprendi também a olhar e ouvir muitos meninos e meninas e suas interações com os livros infantis.

Na Sá Pereira, trabalhei com algumas crianças que me chamavam a atenção. O comportamento delas e o jeito bastante singular de aprender me intrigavam. Esse novo desafio despertou-me para a importância de estudar, conhecer mais e buscar estratégias diferenciadas para trabalhar com esse grupo de meninos e meninas. Esse novo desafio me impulsionou a realizar, na PUC-RJ, o curso de Especialização

¹ Momento de sala de aula, no qual as professoras organizam diversas mesas com propostas de trabalho diferentes como massinha, desenho, jogos, livros etc

² Escola privada, localizada no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, que trabalha com a Pedagogia de Projeto e diferentes linguagens artísticas.

em Psicopedagogia Diferencial na Educação Inclusiva: Diferenças na Aprendizagem.

Esse estudo muito contribuiu para as minhas inquietações, especialmente, por compreender a criança como alguém que constrói seu conhecimento por meio de sua interação com o outro. E, assim, observava as diferentes interações que as crianças estabeleciam ao brincar com seus pares. Sobre essa questão, Benjamin (1994) acredita que, ao brincar, a criança reorganiza uma nova e inédita relação com o mundo, nos revela o mundo com seus próprios olhos. E foi nessa empatia que fui construindo uma nova relação com os alunos e alunas, interpretando e tentando ler diferentes mundos através de seus “olhares”. Mas, muitas dúvidas atravessavam meu cotidiano, pois, como diz a poesia de Ricardo Azevedo (1999):

*...Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

Tentando decifrar tantos segredos, escrevi, no curso de Especialização da PUC- R.J, a monografia “A influência da autoestima no processo de aprendizagem na alfabetização”. Esse trabalho trouxe reflexões relevantes para a minha prática e, de alguma forma, despertou meu olhar para questões relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro espaço de aprendizagens importantes foi o CAp/UERJ³. Lá trabalhei como professora substituta, no ano de 2012. O Colégio procura promover a formação integral dos estudantes e desenvolve uma metodologia de trabalho preocupada com a realidade, considerando as dimensões ética, estética, social, cognitiva e o exercício cotidiano da cidadania.

³O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, localizado no Rio Comprido, é uma instituição de ensino público tendo por finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção da educação básica, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro.

Nestes diferentes espaços e tempos, como professora, busquei valorizar a aprendizagem, compreender, estudar e aprender com tantos alunos e alunas. Como diz Guimarães Rosa, no *Grande sertão: Veredas*: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”. E como aprendo/compreendo com estes meninos e meninas! Compreender é poder ir além da informação, é ser capaz de buscar explicações, estabelecer caminhos entre o passado e o presente.

Para Geraldi, Benites e Fichtner (2006), em suas reflexões sobre os processos de aprendizagem, professor e aluno aprendem e ensinam ao mesmo tempo, estabelecendo uma relação entrecruzada por afetos entre ambos, sem o domínio de um sobre o outro. Uma cadeia infinita de interações. Os autores acreditam que:

Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo (p. 23).

Portanto, trazer a literatura para a sala de aula era uma forma de conhecer histórias que não tive oportunidade na minha infância e de ler e escrever um novo mundo junto com as crianças. Hoje, trago a literatura infantil para dentro da minha casa também. Compartilhar, todas as noites, diferentes contos de fadas, fábulas, clássicos ou apenas histórias divertidas com o meu pequeno Pedro, meu filho com 5 anos atualmente, é um mergulho não apenas no universo da fantasia que os contos nos proporcionam, mas uma oportunidade de pensar e desejar que ele e todas as crianças tenham uma infância recheada de experiências e experimentações, de novos arranjos e encontrem a literatura como possibilidade de criação, descobertas e aprendizagens.

Essa experiência que busco proporcionar ao meu filho é bastante diferente da minha... Não tive a possibilidade de ouvir histórias com minha família, lidar com livros desde cedo. Contudo, a ausência de uma família leitora não me esmoreceu, e

sim me deu mais ânimo para acreditar e poder continuar sonhando que seria possível. Deu-me mais força para buscar na escola o que não tive em casa, mais determinação para aprender com a palavra do professor e me encantar com cada livro que ia conhecendo no ambiente escolar. Como diz Manoel de Barros (2010):

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

Este relato de minhas raízes crianceiras, como diz Manoel de Barros, me faz refletir sobre a prática pedagógica que tenho vivenciado e as experiências com a leitura literária de tantos alunos e alunas. Será que a paixão pelos livros se origina apenas num ambiente familiar letrado? Será que a escola contribui para a formação do leitor? O que será que podemos encontrar com a experiência da leitura literária?

Muitas dúvidas me atravessam e fomentam o desejo de querer saber mais, de encontrar novas leituras, de (re)conhecer o que as crianças contam sobre a literatura e as implicações que essa experiência têm para elas.

1. ACORDANDO HISTÓRIAS

Sonhar é acordar-se para dentro.
Mario Quintana

Gostaria de iniciar este capítulo justificando o título que elegi para inaugurá-lo. “Acordando” no sentido de “acordar”, de despertar(me) para a minha história e para a de muitas outras crianças que farão parte desta nova história. “Acordando”, também, no sentido de “concordar”, de reconhecer, de validar o que as crianças têm para dizer com suas experiências sobre a leitura literária.

Nessa minha caminhada de trabalho em Educação, pude perceber diferentes maneiras como as crianças se relacionavam com a literatura e foi, principalmente, na Sá Pereira, onde trabalho há aproximadamente 14 anos, que pude perceber crianças lendo diferentes livros na biblioteca, no recreio, compartilhando narrativas nas rodas de leituras⁴ e contando suas impressões sobre muitas histórias.

A escola Sá Pereira trabalha com a Pedagogia de Projetos e a comunidade escolar e as famílias elegem um tema bastante abrangente para ser o cenário do trabalho de todas as turmas, o qual é chamado de Projeto Institucional. Portanto, a cada ano se tem um novo Projeto Institucional que mobiliza toda a escola e sensibiliza cada turma para escolher o seu próprio percurso levando em consideração o tema privilegiado pela escola. Todas as áreas do conhecimento e linguagens artísticas também são articuladas a partir do Projeto escolhido.

Para Fernando Hernández (1998), os projetos de trabalho “implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho” (p. 88); constituem uma ação docente e discente envolvendo estudo, discussões, reflexões, investigação e escuta. Contribui para “a criação de atitudes de participação e

⁴ Uma vez por semana as crianças vão à biblioteca da escola a fim de escolher um livro para ser lido em casa. Na semana seguinte conversamos sobre as impressões de cada um sobre a leitura do livro escolhido. Indicam ou não para os amigos, recontam trechos, falam sobre o estilo de escrita do autor, trazem outros livros. Enfim, diferentes outras atividades são propostas com a finalidade de aproximar mais às crianças do universo literário.

reconhecimento do *outro* que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que realiza” (*Idem*, p. 84).

Neste sentido, o material didático, os livros adotados e as propostas de leitura da escola também são contextualizados com o projeto de cada turma. Essa prática tem contribuído para que trabalhemos com crianças mais envolvidas e descobrindo o prazer de conhecer.

Na Sá Pereira, percebia que algumas crianças, ao aproximarem-se do texto literário, mostravam-se convidadas, encontravam espaço para sonhar, muitos(as) alunos(as) mostravam grande prazer pela leitura e relatavam as histórias lidas com paixão; outras, entretanto, eram arredias, resistentes a esse convite. Notava o encantamento que muitas delas tinham e a falta de interesse de outras.

Algumas crianças, desde pequenas, têm uma grande experiência com a literatura. Iniciam seu primeiro contato ouvindo diferentes histórias contadas por seus pais e professores e logo começam a narrar muitas outras, brincando com os diferentes personagens presentes nos contos de fadas, por exemplo, relacionando-os e levando-os para diversos lugares permitidos por sua imaginação.

Hernández (1998) nos diz que sempre sentiu atração pelos contos por serem capazes de manter em suspense o leitor ou o ouvinte com uma história que se entrecruza, fala que a fascinação dos contos se dá justamente pelo fato do narrador nos levar de uma história para outra, histórias que não se acabam, mas se conectam com novas histórias e criam uma corrente narrativa cheia de personagens e de tramas que se encontram, que se relacionam.

Jacqueline Morais (2002), por sua vez, lembra-nos de que muitas crianças sentem-se contagiadas diante das histórias, querem ouvi-las muitas e muitas vezes; por puro deleite desejam continuar ouvindo.

No decorrer da minha prática docente, venho observando que o mesmo acontece com muitas crianças, que se fascinam pelos contos e se permitem sonhar

com tantos personagens trazidos pelo narrador. Dizem: “parece que estamos dentro da história”. Estas crianças vão se descobrindo e (re)descobrindo o mundo, ampliando cada vez mais sua relação de afeto e experiência com a leitura e a escrita.

Contudo, outras não têm as mesmas experiências, apresentam uma relação de descontentamento com os livros, como se a leitura fosse uma obrigação, mais uma tarefa entediante e sem sentido do ambiente escolar. Não se deixam seduzir pelo narrador, não se encantam com as leituras. Perguntava-me se este fato acontecia por conviverem em ambientes pouco estimuladores, que não proporcionavam as mesmas vivências ou, simplesmente, por terem outras preferências, diferentes experiências.

Apesar de uma grande quantidade de publicações no âmbito da literatura, ainda se sabe pouco sobre o que as crianças pensam das histórias. Quais as relações que fazem com a leitura literária? Quais são suas experiências?

Ao longo do caminho, fui recolhendo subsídios que me levaram a refletir e questionar se a relação de encantamento que a criança constitui com a leitura está relacionada ao estímulo que elas recebem de uma família leitora. No entanto, minha experiência profissional e sobretudo minha própria história de vida me provocam a pensar em outras hipóteses. No decorrer desse tempo, percebia que algumas crianças recebiam muito estímulo e, mesmo assim, mostravam-se pouco envolvidas pela leitura, enquanto outras, oriundas de um ambiente pouco estimulador, apresentavam grande paixão pelo universo dos livros infantis.

Esta inquietação, durante minha trajetória educacional, fomentou o desejo de querer pesquisar mais e investigar relações que as crianças estabelecem com a leitura literária. Ao longo desse período, algumas vivências do meu passado têm me acompanhado, mas ainda são obscuras; só tenho clareza que há um grande rebuliço de informações, indagações. Busco um espaço para aprofundar o estudo da experiência prática e teórica, conhecer outros saberes, procurar outras respostas para minhas inquietações. A entrada no Mestrado tem me “acordado” para muitas

outras histórias, provocado sair do lugar, possibilitado conhecer outras práticas pedagógicas e ampliar o que vinha pensando antes.

Esta pesquisa inicialmente se tratava apenas sobre minha inquietação em saber mais sobre a experiência que as crianças tinham com a leitura literária, mas no decorrer da investigação fui me encantando com a prática do professor da turma com a qual pesquisei. Durante a banca de qualificação me dou conta de como trago tantas narrativas deste professor e sou provocada a pensar por que não ampliar esta dissertação e incluí-lo também no tema de minha pesquisa. Deste modo, acredito que a experiência do professor desta turma é também de grande importância para este trabalho e (re)conhecer sua fala e pensamento é de grande valor para esta investigação .

Sendo assim, algumas reflexões e perguntas que inicialmente me atravessam:

- O que as crianças e o seu professor pensam sobre a literatura? O que essa experiência representa para elas e ele?
- Qual a contribuição dos textos literários para o exercício de autoria?
- Que relações as crianças constituem com as experiências da leitura literária?
- O que seu professor pensa sobre autoria?
- Como sua prática contribui para o exercício de autoria infantil?

Acredito que estas perguntas dão vida a esta ação investigativa, orientam, despertam e desafiam a pensar o que pretendo pesquisar nesta dissertação.

1.1 (RE)VENDO HISTÓRIAS

*Minha terra tem crianças
Com histórias pra contar
As crianças daqui se dividem
entre os de cá e os de lá...*
(Fátima Miguez)

Penso, mediante a fala das crianças, que a literatura permite muitas possibilidades, muitas “viagens”, como elas dizem, para diferentes mundos. Mesmo as que não estão tão próximas da literatura também têm suas histórias para contar. Concordo com Corsino (2010) quando diz que a literatura é mais que a porta de entrada para o mundo da escrita, pois, ao apresentar a linguagem enquanto arte, a leitura literária possibilita vivenciar as dimensões ética e estética da língua, ajudando na formação do sujeito.

E o que pretendo é conhecer a palavra das crianças e do seu professor, aprender com suas falas, me aproximar das experiências de cada um e entrelaçar múltiplas vozes. Mesclar narrativas e histórias de vida. Isto porque, segundo Larrosa (2001):

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, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. (p. 20 e 21)

Na busca pela tentativa de conhecer mais sobre as palavras que as crianças compartilham comigo, também encontro Benjamin (1994), que me perturba e me envolve com suas intrigantes obras. O autor me permite transitar pelo universo das narrativas e, com ele, percebo que alunos e alunas, com todas as suas falas, são narradores(as). Para Benjamin, o narrador tem o dom de falar sobre suas histórias de vida. Uma história que não inclui apenas sua própria experiência, mas também a experiência *do outro*, de todos que fazem parte de sua vida.

Minha vivência é principalmente com escolas privadas, com crianças de classe média, abastadas de recursos e possibilidades. E as crianças de outra realidade? O que pensam? Sem dúvida, experiências vivenciadas no cotidiano das escolas por onde passei e diversas histórias compartilhadas ainda estão na minha memória, fazem parte das minhas narrativas e me ajudam a pensar nesta nova experiência que me habita. Mas, sinto que preciso de experiências outras. De acordo com Jacqueline Morais (2002):

A experiência é a fonte de que se socorrem docentes e educandos. É nela, no chão da experiência, que professores e professoras, alunos e alunas buscam construir sua identidade e humanidade. As experiências que cada professor e professora ouvem no cotidiano, dentro e fora do espaço escolar encontram-se com as suas próprias e com as de outros tantos que já passaram por suas vidas (p. 97).

Neste novo trilhar, encontro muitas outras histórias, principalmente no FALE⁵ (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) e durante as orientações coletivas, realizadas nos encontros do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/ CNPq)⁶, ao qual estou vinculada. Nestes momentos, escuto com atenção as diversas experiências narradas pelos professores e professoras, pergunto, (re)penso, aprendo junto com eles(as). As trocas vivenciadas nesses encontros me fazem refletir, repensar minhas hipóteses, desconfiar de minhas convicções, revisitar meus conceitos, alargar olhares, conhecer outras realidades, puxar outros fios. Vou me dando conta da importância de ouvir o outro, de conhecer diferentes práticas pedagógicas e poder falar das minhas, de pensar em outras possibilidades. Vou me dando conta da minha própria história e me (re)conhecendo,

⁵ O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) é um projeto de pesquisa e formação, parte das ações da *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências (Rede Formad)*, coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio. Trata-se de uma ação vinculada à UNIRIO em parceria com outras instituições. No total, foram 40 encontros do FALE/ UNIRIO. Hoje, acontecem encontros periódicos do FALE na UERJ/ FFP (São Gonçalo). Além desses, já houve encontros do FALE na Unicamp, em Campinas, e uma série deles em Angra dos Reis e Três Rios, cidades fluminenses, através de parcerias com as secretarias de educação. O FALE tem como objetivo investigar *saberes-fazer*es alfabetizadores e aproximar universidade e escola básica. Através do diálogo se pretende tecer reflexões sobre o cotidiano escolar e repensar diferentes práticas pedagógicas. Um espaço promovido para troca de experiências e reflexões com e entre professores e professoras.

⁶ O Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF) é um grupo cadastrado no CNPQ e reúne diferentes pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, da UNIRIO e de outras instituições, cujas ações investigativas se debruçam sobre a questão da alfabetização, da formação docente, do currículo e do cotidiano escolar.

tecendo respostas para minhas indagações e criando outras, percebendo o que solitária ainda não percebia.

A cada novo encontro, vozes são entrelaçadas e muitas aprendizagens construídas. As narrativas me afetam, provocam, me deslocam do lugar de professora com um olhar único, desafiam a (re)ver outras histórias, modos outros de pensar a sala de aula, de refletir sobre diferentes práticas do/no cotidiano escolar.

Nesta relação de alteridade vou desconstruindo certezas, aprendendo com o outro, ampliando perguntas, formando respostas, revendo atitudes, maneiras de ver e de me relacionar com alunos e alunas. Concordo com Geraldi (2006) quando nos diz que só na relação com outras pessoas, o homem pode relacionar-se consigo próprio. Neste processo de investigação, construir relações dialogando com crianças, professores e companheiros de mestrado tem se tornado uma “experiência” para mim.

Durante este percurso, vou ouvindo muitas histórias de professoras e professores de escolas públicas. Eles(as) narram seus saberes e práticas, compartilham suas experiências e desafios enfrentados no cotidiano para alfabetizar alunos e alunas. Ao mesmo tempo, os estudos e discussões do grupo de pesquisa me provocam a pensar porque tantas crianças não conseguem se alfabetizar no espaço público. Procurando investigar conhecimentos em relação à realidade da alfabetização no Brasil, fiz uma busca nos Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) coletadas no ano de 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com as pesquisas do IBGE, a taxa de analfabetismo de jovens com 15 anos ou mais é de 8,6%, o que representa 12,9 milhões de brasileiros analfabetos. Acredito que estes dados sobre o analfabetismo de jovens nos interessam, nesta pesquisa com crianças, por mostrar que ainda há analfabetos de 15 anos ou mais no Brasil por conta de uma concepção de alfabetização mecanicista que temos no nosso país, que não levam em conta práticas que ajudam a criança a pensar, ser leitoras e escritoras, práticas que não respeitam suas etapas de conhecimento e de realidade.

Mas, me pergunto: por que estes jovens e muitas crianças da realidade brasileira não sabem ou não se sentem capazes, autorizados a ler e escrever? Será que precisamos nos preocupar com as aprendizagens das crianças ou com as práticas que vêm sendo realizadas em sala de aula? Será que tais práticas têm ajudado crianças a se apropriarem da leitura e da escrita? A serem leitoras? A exercerem a autoria?

São questões que provocam, fomentam o desejo de querer saber mais sobre as experiências das crianças com a leitura e a escrita em cotidianos outros. Sendo assim, as discussões, na orientação coletiva, me estimulam a eleger um espaço escolar público onde posso vivenciar outra realidade, um mundo de experiências que ampliem meus estudos, meu olhar, minha formação e que me ajudem a pensar em outras questões que envolvem o trabalho com a literatura.

As discussões me incitam a pesquisar sobre as diversas possibilidades de aprendizagens, trocas e saberes que se constituem a partir de experiências que professor e criança têm com a literatura e suas implicações no processo de alfabetização e autoria. Assim, procurando respostas para as minhas inquietações, conheço uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental e seu professor, que trabalha com a literatura em seu cotidiano escolar. Um trabalho com a leitura literária enquanto propostas lúdicas de conhecimento e produção no cotidiano escolar e não práticas sem sentido, alheias à língua, desprovidas de significado, baseadas na repetição, na produção de “uma escrita para a escola e não na escola”. (GERALDI, 2013, p. 136).

O que se percebe é que, muitas vezes, práticas pedagógicas preocupadas unicamente com conteúdos da língua não têm sido capazes de ensinar a paixão pelos livros. Bartolomeu Campos Queirós (1995) me ajuda a refletir sobre o assunto ao afirmar que:

Não se escreve para comprovar o domínio de uma técnica ou para expressar o entendimento de determinadas regras. Escreve-se ao ter o que dizer. Do mesmo modo, não se lê para praticar a aprendizagem do alfabeto. Lê-se para tomar posse do já desnudado pelo homem, para ampliar os limites, para apropriar-se da fragilidade,

para recuar as fronteiras. Lê-se para somar-se e escreve-se para dividir-se⁷

Concordo com Queirós, não se pode ler para praticar o alfabeto e sim como um convite, uma busca a novas descobertas, para somar-se, dividir-se, se encantar, se apaixonar, como diz o autor.

Mas, o que se tem visto na maior parte do tempo é que se lê para exercitar a escrita, práticas que apenas evidenciam o desrespeito às individualidades, o silêncio, o erro, a cópia, a reprodução. Marcela Afonso Fernandez (2011) vem contribuir com o pensamento de que nem todo trabalho de literatura proporciona o prazer pela leitura e autoria, pois, muitas vezes, se observa que:

a escola toma para si o texto literário e o didatiza e pedagogiza, baseando-se em atividades de leitura que colocam o leitor em contato com o tema proposto no livro e não com sua pluralidade de sentidos, com propósitos claros de utilizá-lo como pretexto para a realização de ações mecânicas (estudo do vocabulário, interpretações predefinidas e autorizadas, estudo da gramática, redações áridas e tortuosas...) (...) a leitura é compreendida como tarefa obrigatória e rotineira, o leitor é visto como um ser passivo e abstrato, e o texto de criação estética é adotado como um recurso de valor utilitário no dia a dia da sala de aula. (p. 21)

Fernandez acredita que as crianças podem ser autoras desde o momento em que estão aprendendo, mas é preciso que elas experienciem atividades que promovam a autoria e não propostas descabidas que valorizam apenas a reprodução de textos.

Partindo destas reflexões, penso que esta pesquisa seja importante por termos um compromisso político com a aprendizagem destes tantos alunos e alunas que estão nas escolas públicas, num país onde se enfrenta tantos desafios para se alfabetizar.

Enfim, acredito que esta investigação justifica-se por (re)conhecer o valor da palavra das crianças e do seu professor quando nos narram suas vivências com a

⁷ Palestra realizada no III Congresso Qualidade em Educação, no painel: a arte de educar com Arte. UERJ, 1995

leitura literária; por perceber a relevância da literatura enquanto prática pedagógica que permite experiência significativa e transformadora, que promove momentos discursivos, de interação e interlocução, que possibilita aprendizagem, prazer, desejo pela leitura e o exercício de ser autor.

E como o trabalho com a literatura, enquanto prática pedagógica que possibilita o prazer, a paixão pela leitura, abre possibilidades de aprendizagens, possibilidades de exercitar a autoria? O que podemos aprender com as falas das crianças e do seu professor?

Pensando nestas indagações, este estudo tem como objetivo legitimar o que as crianças e o seu professor têm para dizer sobre suas experiências com a leitura literária, numa turma onde histórias, contos, fábulas, clássicos e outros textos literários estão presentes. Bem como investigar se práticas que valorizam um trabalho envolvendo a leitura literária contribuem para o exercício da autoria, entendendo um trabalho de literatura baseado na concepção de leitura como gosto e fruição.

1.2 INAUGURANDO UMA NOVA HISTÓRIA...

A verdadeira viagem do descobrimento
Não consiste em buscar novas paisagens
Mas em ver as coisas com outros olhos.
(Marcel Proust)

O primeiro encontro com as crianças ainda está ardente na minha memória. Conhecer o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)⁸ foi realmente surpreendente. Era a primeira vez que eu entrava na instituição, pois o meu contato anterior foi quando tive a oportunidade de ir ao FALE para participar de um debate sobre alfabetização, no teatro da referida instituição.

Ao caminhar, confesso, meio perdida e atordoada, pelos corredores do Instituto à procura da turma 204, observei, atentamente, detalhes da arquitetura neocolonial e do tão imperioso prédio. Aos poucos, fui encantando-me e voltando no tempo, imaginando como seria ter estudado nesse espaço tão majestoso. A minha prática em escolas com arquiteturas bem menores me deixou perplexa diante do tamanho do ISERJ. Uma inquietude tomou conta de mim, me levando a querer saber mais sobre os alunos e alunas que nesta instituição estudam. Como será que se sentiam neste imenso lugar? Mas guardei minha curiosidade e continuei à caminho da turma 204.

Tiago, à época, era professor do segundo ano do Ensino Fundamental do Instituto, mestrando em Educação da UNIRIO e um dos participantes do grupo de pesquisa (GPPF/ CNPq). Estava iniciando sua carreira de professor e essa era sua primeira turma. Mais que colega de mestrado, tem sido um grande amigo, parceiro! Com ele venho (des)aprendendo certezas, (re)vendo minha prática, minha história e

⁸ O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro –ISERJ, situado na Rua Mariz e Barros, no bairro da Tijuca, é uma instituição de ensino centenária do Rio de Janeiro e vinculado a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). O Cap/ISERJ é um colégio de aplicação do Instituto e atende a educação básica.

inaugurando uma outra. Sua fala me afeta, me move, me emociona. Em cada encontro uma descoberta, uma aprendizagem, uma experiência!

A sugestão de iniciar a pesquisa em sua turma foi da professora/orientadora Carmen Sampaio, mas logo Tiago acolheu a ideia com muito carinho e se dedicou a organizar todos os trâmites para a minha chegada. Como eu ainda não estava com a autorização concedida, Tiago, para conter minha ansiedade em iniciar, gentilmente, me convidou para contar uma história para a turma e poder, por fim, conhecê-la.

Por ainda não ter a autorização da escola, eu e Tiago achamos conveniente não contar para as crianças inicialmente que eu estava ali com a intenção de realizar uma pesquisa com elas. Foi difícil não revelar esse dado tão importante para mim no primeiro encontro. Hoje, após refletir com a qualificação, penso que poderíamos ter falado logo sobre a pesquisa, o pedido de autorização para a escola e que estávamos aguardando uma resposta. Assim, todos nós, adultos e crianças, já saberíamos sobre a pesquisa desde o primeiro encontro e se não fosse possível retornar, terminaria somente nesse encontro e as crianças teriam vivido apenas a contação de história. Mas, ficamos com receio das crianças se frustrarem caso eu não pudesse retornar e só falamos sobre a pesquisa após a escola ter autorizado.

Bem, fui para o meu primeiro encontro. Depois de muito perguntar, passar por corredores, escadas e pátios, finalmente cheguei à sala na qual Tiago dava aula. Fui apresentada à turma como uma amiga que iria contar uma história, logo as crianças me receberam com muita alegria e rebuliço e pude perceber que era uma turma cheia de magia e vivacidade.

Assim que cheguei à sala, as crianças esperavam ansiosas, queriam saber tudo sobre mim e, principalmente, sobre a história que eu ia contar. Uma outra turma também foi convidada. Assim, juntos, todos fomos para o “bosque”, um lindo e espaçoso terreno arborizado, escolhido por Tiago, para que a contação de história pudesse acontecer. Certamente, o clima, a expectativa e o espaço ao ar livre contribuíram para uma maior aproximação comigo e o livro: Guilherme Augusto

Araújo Fernandes. Também uma sugestão acertada de Tiago. A história falava sobre um menino que ajudava uma senhora a recuperar sua memória. Ao fim do conto, quantas indagações estavam presentes na minha mente! Mas, nesse momento inicial, procurei ocultá-las e apenas conversar sobre o que era memória, mas não resisti e deixei escapar uma pergunta sobre as histórias que elas tinham guardadas na memória. Contos de fadas, super-heróis e muitos clássicos imediatamente surgiram enchendo o “nosso bosque” de magia e os olhos das crianças, ao relembrar cada personagem, com um colorido especial.

Retornamos à sala de aula e lá, em roda, conversamos mais um pouco. Perguntaram se eu ia voltar para ler mais histórias:

- *Claro, se vocês quiserem!* - foi a minha resposta - *Vou voltar para contar e, mais do que contar, para ouvir muitas histórias dos meninos e meninas da turma 204* - continuei minha fala.

Pensei, na verdade, que não dependia só das crianças e sim da autorização da escola, mas retornar era o meu desejo e por isso respondi que voltaria se as crianças quisessem. Nosso primeiro contato desdobrou-se em algumas cartas e desenhos que trocamos. As doces palavras, o carinho e a acolhida desses alunos e alunas tão carismáticos(as) sensibilizaram-me e renovaram o meu desejo de querer investigar mais sobre as experiências que essas crianças têm com a leitura literária.

Junto com a carta que encaminhei, transcrevi o poema “Dentro do Livro”, de Ricardo Azevedo, do qual compartilho um pequeno trecho:

*(...) quanta gente
quanto sonho
quanta história
quanto invento
quanta arte, quanta vida
há dentro de um livro!*

Carinhosamente, desenharam e me enviaram escritos recheados de palavras amáveis. Senti que estava iniciando um diálogo afetivo e espontâneo com estes já tão queridos meninos e meninas...

Depois de todos os trâmites acertados com a direção escolar e as famílias, finalmente fui para o meu segundo encontro com a turma. Minha recepção foi calorosa e presenteada com muitos beijos e abraços. Sentiam-se íntimos! Curiosos, perguntavam sobre o que contaria desta vez. Optei por trazer “A princesa Tiana e o sapo Gazé”, de Márcio Vassallo. Uma história que trata de príncipes, princesas, do prazer pelos livros e de transformações. Uma história com final diferente! No decorrer de minha narrativa, observava os olhos brilhando de alguns bem próximos a mim e o olhar distante de outros, afastados do grupo.



Fotografia 1: Eu lendo história para a turma

Ao final da história, eu e Tiago conversamos com as crianças sobre a minha vinda semanalmente, sobre a pesquisa, sobre o quanto gostaria que me ensinassem, como era importante para mim aprender com elas, como era importante ouvi-las, caso concordassem participar deste estudo. Tiago, então, diz para o grupo:

Vocês estão sabendo que a Lena está vindo aqui fazer uma pesquisa sobre ouvir histórias, poesia, livros de fábulas, outras histórias, enfim, literatura. Ela quer ouvir o que as crianças acham sobre as histórias, sobre os livros, se gostam, se não gostam, porque que gostam. A gente quer ouvir vocês. Agora, pra isso, a gente precisa ter uma organização para ouvir o outro. A Lena e eu, que também estou na pesquisa, queremos primeiro combinar com vocês hoje, pra na semana que vem,

mandarmos uma autorização para os pais de vocês, para autorizar ou não a gente usar as fotos, as filmagens e gravações. A gente quer saber da turma se todo mundo que está aqui quer participar da pesquisa, porque é importante pra gente, por um compromisso com as crianças, porque vocês todos são sujeitos de conhecimento, todos têm direito de opinarem o que quiserem. Por isso, queremos saber quem quer participar dessa pesquisa, pois quem não quiser não é obrigado, não vai participar. (Tiago Ribeiro. Conversa transcrita. 18/09/2013).

Junto com Tiago falei da importância deste estudo para mim, contei que também sou professora, assim como Tiago, em outra escola. Disse que dou aula para crianças maiores, mas que também já trabalhei com crianças da idade delas. Falei que depois de muito tempo, quase 10 anos, voltei a estudar e que esta pesquisa fazia parte do meu estudo. Contei que há muito tempo notava as crianças e sua relação com os livros de literatura e assim fui ficando bastante curiosa sobre o que elas pensavam sobre as histórias. Falei que por isso resolvi voltar estudar, porém para saber mais, só ouvindo o que elas tinham a dizer, pois só desta maneira é que realmente poderia descobrir o que achavam da literatura e conhecer o que pensavam era muito importante para mim.

Depois da nossa conversa, perguntamos para cada criança se aceitavam participar da pesquisa. Inicialmente, algumas não concordaram, mas, logo se envolveram com minhas visitas semanais, com as histórias que eu contava, com a ajuda nas tarefas e com as conversas que eu tinha com os meninos e meninas que aceitaram participar da pesquisa. Durante as gravações estas crianças, observavam os alunos e alunas dando suas opiniões sobre o que pensavam das histórias. Percebia um certo desejo delas em também participar e assim voltei a perguntar se gostariam de dar sua opinião e já envolvidas com todo o processo, aceitaram.

Escolher as palavras e o jeito mais adequado à compreensão das crianças também foi uma grande empreitada. Fiquei com muito receio de não estar sendo clara, delas não compreenderem o que e como seria esta investigação. Ocupar o lugar de pesquisadora não era fácil para mim. Sabia ser professora! Como seria ser pesquisadora? O que tinha que fazer? O que tinha que perguntar? Como encaminhar a pesquisa? Apesar da sala de aula ser um espaço tão íntimo para mim, eu sabia que aquela sala era bastante diferente. Era a primeira vez que eu estava numa sala de aula sem ser a professora, sem ser a pessoa que estava orientando e

intervindo com o grupo. Ficava preocupada mais uma vez com o que poderia dizer para as crianças, com as atividades propostas. Ao mesmo tempo em que parecia tão habitual era tudo muito novo para mim.

No grupo de pesquisa sou provocada a pensar o porquê de toda esta preocupação, deste meu “receio” de as crianças não entenderem o que eu estava propondo. Que concepção de criança me habita? Será que ainda estou amarrada a uma ideia de infância que pensa a criança como um ser ingênuo, imaturo, que não dá conta, que precisa da “tradução” do adulto, alguém incapaz de fazer suas próprias elaborações, compreender a fala do professor? Provocada, busco saber mais e, assim, os estudos de Bernadina Leal me ajudam a pensar que:

há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório linguístico “adulto” e “culto” e, em consequência, demoradamente construído. A própria concepção habitual de infância como desenvolvimento supõe a existência do envolvimento de algo preexistente. (2004, p. 20)

Nestas minhas reflexões, me dou conta de que estes meninos e meninas sabem e compreendem muito mais do que imagino! Mas, acredito que essas preocupações também não são à toa. Para Rita Pereira (2012), é importante reconhecer o lugar que a criança ocupa na pesquisa, ajudá-la a compreender o que seja uma pesquisa e se fazer entender pelas crianças. A pesquisa estabelece um tipo de relação social e ética. Segundo a autora:

Trata-se de uma construção ideológica que perpassa todo o processo de pesquisa, de formulação da questão à circulação do conhecimento produzido, onde pesquisador e crianças negociam o tempo todo, no interior do processo, o lugar que ocupam e a legitimidade da visão de mundo que apresentam. Reconhecer o lugar singular e único que a criança ocupa na pesquisa não significa atribuir a ela uma autonomia essencial nem delegar a ela a autoridade da condução dos rumos da pesquisa, ao propor uma pesquisa com criança, está se propondo um compromisso que só se pode ser firmado – ou não – por ele e pelas crianças. Por isso, a concordância primeira de participação precisa ser a da criança – porque do lugar que ela ocupa na pesquisa, ninguém pode firmar esse compromisso em nome dela. (p.80).

Para minha alegria, o grupo mostrou-se receptivo e disposto a participar. Senti que estávamos mais próximos, estreitando a nossa relação. Ali, estabelecíamos o início de uma longa caminhada, atravessada por diálogos com um grupo de interlocutores muito especiais – as crianças. Agora, o cotidiano escolar também seria o meu campo de pesquisa.

Acredito que uma investigação que pretende refletir sobre a relação da experiência com a leitura literária e o processo de aprender a ler e a escrever marcado pela autoria, através do mergulho no cotidiano escolar, pode ser pensada de diferentes formas; nela cabem muitos olhares. Escolhi olhar para este estudo do ponto de vista das crianças. Não é fácil desprender-se de “ser professora” em uma sala de aula e assumir uma postura apenas de pesquisadora. É uma experiência um tanto nova e estranha para mim. É um grande desafio ocupar um “outro” lugar. Mas, sei que será importante focar meu olhar e ampliar ainda mais a minha escuta para o que desejo investigar, o que não acontece com frequência quando estamos em sala de aula como professor(a), por conta de tantas demandas. Certamente, está sendo uma experiência inovadora. Tanto adultos quanto crianças ocupam diferentes lugares sociais que são estabelecidos pelas relações de alteridade experimentada, pois, é a singularidade da experiência das diferentes situações vividas que faz sentido e delimita a relação de alteridade.

Escutar o que estas crianças e o seu professor têm para contar sobre suas experiências com a leitura é o que me proponho. O que irão nos dizer? Será que uma prática pedagógica voltada para a literatura promove o exercício de autoria? O que temos encontrado com as leituras literárias? Com o objetivo de uma maior aproximação do modo como as crianças pensam, acredito que elas próprias podem narrar suas experiências no cotidiano escolar. Por isso, esta pesquisa não poderá ser “sobre” as crianças e seu professor, mas “com” as crianças e “com” seu professor, levando em conta suas experiências sociais e culturais. A singularidade da pesquisa “com” crianças e suas produções estabelece uma relação bastante diferenciada do que com qualquer outro interlocutor. Rita Pereira novamente me ajuda a refletir sobre os lugares de alteridade experimentados pelas crianças e adultos ao afirmar que:

a experiência da alteridade adulto-criança já nos atravessa, em diferentes níveis, na vida (...) a experiência da alteridade – de forma comum – nos afeta no contexto singular da pesquisa, pois é desse lugar que formulamos nossas indagações. (PERERIA, 2012, p.69)

É desta forma que venho aproximando-me e, pouco a pouco, tecendo alguns diálogos, escutando algumas histórias que me (trans)formam e me mostram como as crianças são surpreendentes e dispõem de um saber que precisa ser legitimado. Quanto mais ouço, mais me questiono. Percebo que minhas perguntas iniciais vão se alargando, vão se ampliando. Ao escrever este texto dissertativo, realizo todo o tempo, um exercício de alteridade. Compartilho as ideias de Rita Pereira ao afirmar que a escrita possibilita olhar-se de fora e “estranhar-se a si mesmo, descobrir-se”. É certo que, ao escrever, rever e repensar, minhas questões ganham vida e as relações de alteridade constroem variadas experiências, uma experiência singular para cada um de nós.

Inicialmente pensei em escrever as narrativas das crianças e do professor Tiago, mas imediatamente percebi que seria impossível e perderia a fluência e a naturalidade do diálogo. Por isso combinei que, em alguns momentos, gravaria ou filmaria nossas conversas para que eu pudesse lembrar de seus dizeres, pois, assim como a D. Antonia, personagem da primeira história que narrei, eu não tinha uma memória tão boa para guardar tantas falas importantes.

Pergunto-me: que aprendizagens serão possíveis a partir destes diálogos? Que processos poderão ser vivenciados a partir desses encontros? Que concepções teóricas e empíricas os atravessam? O que esperar das crianças com seus dizeres, invenções, criações? Que abordagens práticas e teóricas estão em cena quando tratamos da infância, da literatura e do exercício de autoria? Penso que compreender a palavra da criança e do seu professor exige um olhar outro, compreendê-la como legítimo outro. Mas, esta já é uma outra história...

2. CHEGANDO À INFÂNCIA

*A infância, assim como a poesia,
carece ser sentida,
muita mais que analisada.
(Bernadina Leal)*

Acredito que para pesquisar as experiências da leitura literária a partir das narrativas de alunos e alunas das séries iniciais do segundo ano seja importante uma breve reflexão sobre os estudos dedicados às crianças. Também não posso falar de criança sem “chegar à infância”. Por isso, tomo emprestado o termo de Bernadina Leal (2011) para iniciar este texto, pois compreendo, assim como a autora, que para “chegar à infância” é necessário deixar-se ir. Um deslocamento que não tem lugar de saída nem de chegada. Uma infância como movimento, como um caminho.

Mas, será que a infância sempre foi pensada assim? Que concepções encontramos quando falamos da infância? O que pretendo agora é refletir sobre o tema, dialogar com alguns autores, conhecer concepções que me ajudem a pensar sobre minhas inquietações e descobrir um pouco mais sobre esse tempo tão marcante.

Acreditamos que sabemos muito sobre as crianças, afinal, já fomos crianças, já estudamos ou as educamos em algum momento. Há muitas concepções, teorias, pesquisas e estudos sobre esse período de vida pelo qual todos nós adultos já passamos. Todos tivemos infância e o fato de já termos sido criança nos leva a possuir nossa própria história de “infância”, mas sabemos que a maneira como a conceituamos extrapola a história pessoal de cada um de nós e nos coloca frente à multiplicidade de sentidos que o termo carrega.

Muitas abordagens interpretativas buscam compreender a infância. Ela foi histórica e socialmente relacionada à ideia de falta, incompletude, carência. As crianças eram consideradas como seres frágeis e incapazes que precisavam do controle e da educação dos adultos. E ainda hoje, muitas vezes, tentamos dizer por

elas, sentir por elas, falar sobre elas. Tentamos, segundo Larrosa (1998), explicar e definir a infância, mas, na verdade, quanto mais tentamos saber, mais ela se mostra longe, nos inquieta, questiona nossos saberes, fascina e nos provoca.

Vou buscar no dicionário Aurélio a definição da palavra “infância” e a encontro como “etapa da vida humana que vai do nascimento à puberdade; puerícia, meninice”. É a fase da vida quando se inicia nossas descobertas, aprendizados. Mas, acredito que a infância se revela como algo mais complexo, algo indecifrável e enigmático. Corroboro as palavras de Larossa quando diz:

a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade, à qual devemos nos colocar à disposição de escutar, nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceite a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceite a medida do nosso poder (...) (p. 232).

É o que pretendo: aprender e saber com os meninos e meninas da turma na qual Tiago trabalha, tentar me despir dos “saberes” que pensava ter sobre as crianças, me dispor a escutar, conhecer o que elas têm a dizer e deixar-me levar pelas suas experiências.

Neste sentido, Leal (2004) também me permite perceber que, algumas vezes, pensamos a infância a partir de nossa realidade, tomando como referência nossas experiências. Outras vezes, nos referimos às crianças como “nossas”; parece que são nossa propriedade. Tal sentido de apropriação demonstra o domínio do adulto, mesmo que este não tenha a intenção. Estudamos sobre a criança, definimos características, etapas, aspectos, classificamos comportamentos, atitudes, interpretamos gestos, falas, antecipamos o futuro e assim vamos “controlando” a infância, buscando concepções como uma melhor forma de entendê-la.

Diversos estudiosos se empenharam em estudar a infância e, dentre tantas abordagens, entendeu-se que “ser criança” é “ser um adulto um dia”. Essa visão põe a criança na condição de “vir a ser”, estabelecendo a relação de dependência, falta e

assim procurou-se “resolver a diferença da infância em relação à adultez” (BORBA, 2009, p.100).

Procurando compreender melhor a infância e as relações entre adultos e crianças, Angela Meyer Borba (2009) nos retrata um período da história em que não havia preocupação em diferenciar as crianças dos adultos. Esse pensamento fez a infância tornar-se sinônimo de imaturidade, incompletude.

Será que esta é a maneira como ainda compreendemos os(as) alunos(as) que estão em sala de aula? Será que quando ouvimos o que eles(as) têm a dizer, validamos suas falas, experiências, ou, muitas vezes, partimos do pressuposto que essa “incompletude” remete à incapacidade, à imaturidade? Essa investigação vem me movendo, me transformando, me provocando, trazendo um rebuliço de reflexões sobre minha prática pedagógica e me fazendo pensar também estar nessa “incompletude”. Corroboro as palavras de Borba (2009) quando diz: “incompleto, somos todos, adultos e crianças, seres que ainda não sabem e não podem muitas coisas, mas que vivem a complexidade de ser, com formas próprias de compreender o mundo, abertas à transformação”. (p.103). Penso como Manoel de Barros que:

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.*

A concepção de incompletude trazida por Borba também está presente na poesia de Manoel de Barros, o qual nos convida a perceber a infância como abertura a criação, como denúncia de nossa condição de eterno inacabamento.

2.1 DEVIR CRIANÇA

*Agora tenho saudade do que não fui.
Acho que o que faço agora é o que
não pude fazer na infância.
(Manoel de Barros)*

Será que criança e infância são sinônimos? “Infância” pode ser entendida como a concepção que os adultos têm sobre o momento inicial da vida. Também pode ser o próprio período vivenciado pela criança nesse momento da vida. Bernadina Leal (2011) acredita que a infância representa muito mais uma relação social que se institui entre os adultos e determinada idade, enquanto “criança” parece determinar uma faixa etária específica. Desta forma, “a *infância* torna-se uma condição das *crianças*”. Porém, infância e criança não são palavras que podem se sobrepor. Infância também lembra um tempo da vida humana. A origem latina da palavra- *infans*- representa aquele que não fala, o que acaba de entrar no mundo. Já o termo criança parece indicar uma “realidade psicobiológica” em relação ao indivíduo. Porém, “a metaforização dos termos estreita os espaços distintos dessas duas palavras”. (*Idem*, p. 12)

Será que ainda pensamos a infância como etapa da vida, o início, sendo a criança de amanhã? Walter Kohan (2004), dialogando com Platão, traz a reflexão de que a infância compreendida como potencialidade é “a matéria prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores” (p. 52). Todavia, o autor acredita que essa potencialidade omite uma negatividade sobre a infância. Concordo com suas reflexões ao afirmar que pensar desta forma leva a infância a ser qualquer coisa.

O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtude, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos.” (*Idem*, p. 39)

Desta forma, a criança é pensada como um ser em desenvolvimento, é estabelecido uma relação entre passado, presente e futuro. Mas a infância não é apenas uma questão cronológica. De um outro ponto de vista, Deleuze aborda a infância em dois modos da temporalidade: o devir e a história. Esta última é o conjunto de condições de uma experiência, uma sequência de acontecimentos. De um lado está o contínuo, a história, *chrónos* (continuidade de um tempo sucessivo), as majorias; do outro lado, o descontínuo, *aión* (intensidade do tempo na vida humana, uma duração, uma temporalidade não numerável), o devir, as minorias. “Uma experiência, um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso, o devir é sempre minoritário” (*Idem*, p.60).

Devir-criança não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provocam uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. (DELEUZE; PARNET, APUD KOHAN, p.64)

Para Kohan, as distinções entre história e devir, *chrónos* e *aión*, possibilitam pensar em duas infâncias: a majoritária e a minoritária. A infância majoritária é a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, é a infância que segue o tempo gradual, linear. A outra infância, a minoritária, é a infância como experiência, como acontecimento. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário. É a infância como intensidade, a que possibilita sair do “seu” lugar e se situar em outros desconhecidos, imprevisíveis. O mundo do devir e não apenas da história, o tempo de *aión* e não apenas o de *chrónos*.

É o que vem acontecendo. Venho me “desconhecendo” e saindo desse lugar de professora (pre)ocupada apenas com o tempo, com as demandas conteudistas e me permitindo a olhar mais, a ouvir as histórias que estes meninos e meninas têm para contar, conhecer suas experiências com a leitura literária e as possibilidades desse trabalho com a autoria. Venho encontrando um novo início, uma infância minoritária, de acontecimentos inesperados, de experiências, de encontro com o outro.

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças e adultos encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios.

2.2 INFÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA

*Quem não compreende um olhar
Tampouco compreenderá
uma longa explicação.
(Mario Quintana)*

Pensar a infância como experiência significa interrogar a linearidade, lembrar que a infância é sem tempo, sem lugar, não está atrelada a um determinado período de vida. A infância enquanto experiência acontece, irrompe, nos desnorteia. “Assim pensada tem o sentido de uma experiência que carrega consigo algo de surpresa e risco, sobre a qual não cabe antecipar resultados.” (LEAL, 2011, p. 27). É preciso aprender com o que a infância tem a nos ensinar. É necessário sensibilidade, ouvir as crianças, compreender as pistas que nos são dadas, deixar acontecer, afetar.

Nesse sentido, Benjamin (1994) me faz pensar sobre a importância da experiência como algo que marca, que afeta nossa vida. Para Benjamin, desprovido da experiência o homem não deixa rastro; seus rastros são apagados. Como recuperar a capacidade de deixar rastros, de narrar sua própria história, de ser autor? É preciso que as crianças sejam narradoras, autoras de suas histórias.

Segundo Benjamin, a criança é um indivíduo social, parte da cultura e produtora de cultura. Nesta perspectiva, a infância é construção histórica que revela concepções e representações sobre o lugar social que ocupa, como vive e interage. Portanto, ouvir as experiências que as crianças têm com a leitura literária significa poder aprender “com” elas, criar possibilidades de diálogos em situações de encontro que não são (pre)estabelecidos, aprender com suas experiências. Sabemos que esse movimento requer esforço e desprendimento das concepções determinantes e cronológicas que temos sobre elas.

Giorgio Agamben, filósofo e tradutor italiano de Benjamin, também aborda a relação infância e experiência. Segundo Kohan (2003), Agamben nos alerta que é na infância que o ser humano se apropria da linguagem e torna-se um ser histórico. Torna-se um ser histórico porque tem infância, porque aprende a falar. A linguagem não lhe é dada, é aprendida. A infância é a condição da história, no ser humano.

Experiência e infância não antecedem temporalmente à linguagem em cada ser humano e deixam de existir uma vez que ele acede à palavra, ou é acesso por ela. Agamben defende que uma e outra são condições basais, fundadoras, transcendentais, porque não há humanidade (condição de ser humano) sem elas, não há sujeito que possa falar (ou ser falado) sem elas. (*Idem*, p.243)

A linguagem está sempre presente em nossa vida, estamos em aprendizagem o tempo todo. Não acaba nossa experiência (infância) da/na linguagem. Assim, experiência e infância são condições da existência humana, não importando o tempo, nem a faixa etária. Não há como deixar a infância, pois não existe ser humano completamente adulto.

Kohan me possibilita pensar que não devemos entender a infância apenas como um período cronológico. O autor acredita que infante é quem não fala tudo, não sabe tudo, é aquele que renova o seu pensamento como se fosse a primeira vez.

Assim, faço algumas reflexões sobre a experiência e a linguagem, pois o que presenciamos, muitas vezes, na escola, é um falar-se muito, mas nesse muito que se fala é como se a linguagem estivesse degradada, não só as linguagens como as histórias. Principalmente as histórias de infâncias. É preciso ouvir o que as crianças

têm a nos dizer, (re)conhecer suas histórias, saber o que leem e escrevem. Será que a escola tem possibilitado que as crianças narrem suas experiências? Será que temos tido tempo para ouvir o que as crianças tentam/querem nos dizer?

Busco na memória cenários da minha infância e me dou conta de quantas experiências não narrei. “Enquanto experiência, a infância tem, na memória, um lugar privilegiado de ocorrências. As narrativas infantis mostram-se repletas de signos engendradores de sentidos à espera de interpretações”. (LEAL, 2011, p. 20). A memória é uma das formas pela qual a aprendizagem da infância se faz possível. Imagens, cheiros e sons permanecessem em nossa memória até decifrarmos esses signos.

Sendo assim, compartilho o conto de Walter Benjamin que retrata tão bem a importância das experiências que vivemos na infância enquanto algo que resiste, algo que insiste em habitar-nos e nos ensinar.

OMELETE DE AMORAS

Era uma vez um rei que chamava de seus todo poder e todos os tesouros da Terra, mas apesar disso não se sentia feliz, e a cada ano se tornava mais melancólico.

Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro predileto e lhe disse:

“Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa as mais esplêndidas iguarias, de modo que te sou agradecido. Porém, desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras igual àquela que saboreei há 50 anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso inimigo a oriente. Este acabou vencendo, e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, através de uma floresta escura, onde afinal acabamos nos perdendo. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma velhinha que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão. Não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras! Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração.

Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Já era rei quando mais tarde mandei procurá-la.

Vasculhei todo o reino. Não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Agora quero que atendas este meu último

desejo: faze-me aquela mesma omelete de amoras! Se o cumprires, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, deverás morrer.”

Então o cozinheiro disse:

“Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Conheço, é verdade, o segredo da omelete de amoras e todos os seus ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sei empregar todos os condimentos. Sem dúvida, há também o verso mágico que se deve recitar ao bater os ovos, e sei que o batedor de madeira de buxo deve ser sempre girado num só sentido. Contudo, ó rei, terei de morrer! Minha omelete não vos agradará ao paladar. Jamais será igual àquela que vos veio pelas mãos da velhinha. Pois como haveria eu de temperar a coisa com aquilo tudo que nela desfrutastes e que vos deixou, senhor, a impressão inesquecível? Faltará o perigo da batalha e o seu picante sabor, a proximidade do pai na floresta desorientadora, a emoção e a vigilância do fugitivo perdido. Não será omelete comida com o sentido alerta do perseguido. Não terá o descanso no abrigo estranho e o calor do fogo amigo, a doçura da inesperada hospitalidade de uma velha. Não terá o sabor do presente incomum e do futuro incerto.”

Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou-se um momento e não muito depois consta haver dispensado dos serviços reais o cozinheiro, rico e carregado de presentes.

2.3 INFÂNCIA E LITERATURA

*No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.
(Manoel de Barros).*

Pensar a infância a partir das contribuições dos poetas é desconfiar que a infância tem nos escapado em muitas de suas dimensões. Carece pensar a infância longe da dimensão cronológica da vida, de uma etapa (pre)estabelecida, dos discursos pedagógicos dominantes, dos “nossos saberes”. A literatura revela-se como lugar privilegiado para uma abordagem diferenciada da infância, distante das concepções que encontramos tão presentes no nosso cotidiano escolar, possibilita

outras leituras, modos outros de pensar a infância. Sendo assim, literatura e infância se encontram, se atravessam, se deslocam e provocam experiências.

Com Manoel de Barros, aprendemos um atravessamento do olhar de um outro que ajuda o nosso. Um olhar que se afasta do nosso e nos aproxima do outro. que nos faz ver o que não conseguimos ver sozinhos. Não se trata de usar a literatura para conceituar a infância, pois com Barros e sua travessia podemos compreender muito mais do que isso, a obra do autor inspira um novo pensar sobre a infância, nos revela a própria infância. É claro que ele não se (pre)ocupa em encontrar concepções para a infância, mas seus poemas nos ajudam a pensar a infância na dimensão afetiva, de sentir, imaginar e deixarmos-nos afetar pela literatura e a infância, “a infância como imagem do devir-outro”. É a infância do devir-outro na relação entre adulto e criança. A literatura possibilita o fluxo necessário ao estado infantil do inventar-se outro.

Assim, descubro que a infância é como atravessar um rio, onde o importante não é o seu curso, mas o percurso da travessia; não é o início, nem a chegada, mas o atravessar com seus perigos e sua coragem, inerentes a qualquer travessia. Nunca atravessamos o mesmo rio e é isso que precisamos aprender quando estamos com as crianças. É sempre um novo atravessar, uma nova descoberta, uma outra experiência. Por isso, ouvir o que as crianças contam sobre sua travessia com a experiência literária é aprender com suas narrativas, é desvendar suas histórias, é permitir-se mergulhar no mundo das crianças, aproximar-se da infância, se aventurar a aprender novas maneiras de sentir e de pensar a infância, pois a infância precisa ser sentida e não analisada. “Sofro medo de análise”, diz o poeta Manoel de Barros.

Kohan (2003) também tem me ajudado a interrogar a infância. O autor questiona se ela é inventada ou é ela que inventa? É a infância das memórias ou são as memórias da infância? É a invenção da infância ou a infância da invenção? Segundo Kohan, parece que a invenção torna-se condição do pensar. E inventar é o que a criança sabe fazer (tam)bem. Ao animar pedras, vegetais, animais, sucatas, pensamentos e sentimentos, a criança inventa e encontra modos próprios de

aprender e ensinar. Quem sabe não podemos aprender com as crianças e buscar a infância em nós mesmos.

Talvez podemos aprender com a poesia de Manoel de Barros e o seu menino, personagem de “Exercícios de ser criança”, que carregava água na peneira e que gostava mais de vazios por serem maiores que os cheios. Penso que com os vazios temos mais possibilidades de descobertas, aprendizagens e de nos aproximar da infância. E é com a poesia “Achadouros”, de Manoel de Barros, que vou exercitando fazer novas leituras, estar com a infância, escutá-la e tendo mais intimidade.

*Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que
o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade
que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.
Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores
do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.
Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa.
Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife,
nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá
sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses,
na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais
para esconder suas moedas de ouro, dentro de baús de couro.
Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos.
Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.
Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.
Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro,
lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.
Sou hoje um caçador de achadouros de infância.
Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos (...)*

2.4 AUTORIA

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro
Botando um ponto no final na frase.
(Manoel de Barros, 1999)*

Vimos que é possível através da literatura nos aproximar da infância, mas como a experiência literária pode contribuir para que as crianças sejam autoras? Dialogo agora com alguns teóricos para pensar na importância da literatura para a construção de uma escrita autoral na infância, uma literatura que permite uma experiência significativa e transformadora e não uma abordagem que utiliza o texto literário como pretexto para atividades pedagógicas descontextualizadas e desprovidas de significado como presenciamos, muitas vezes, no cotidiano escolar.

De acordo com Zilberman (1991), a literatura não deve estar a serviço de algo a ser ensinado. Precisa-se ter o cuidado para não simplificar seu significado e sim ampliar as diversas maneiras que cada criação literária sugere, pois as compreensões são plurais, lançando os sujeitos envolvidos em novos processos de experimentação e variadas interpretações pessoais.

Esse encantamento é possível quando a criança se sente convidada a se aventurar numa viagem com muitas possibilidades de leituras. Quando é convidada a novos modos de sentir, de pensar e descobrir que as palavras podem adquirir muitos outros significados. Segundo Bernadina Leal (2011), a leitura literária forma o autor e não apenas o informa. Ela não se reduz a uma maneira de obtenção de conhecimento. “É assim que a leitura literária difere-se da leitura funcional (...) Ela afeta.” (*Idem*, p. 81). É através desta experiência que

a criança amplia sua relação de afeto consigo e com o outro. Neste contato com a escrita nos reorganizamos, nos (re)conhecemos.

Eliana Yunes (2003) afirma que a leitura de textos literários estimula o imaginário e possibilita transformar a experiência de quem escreveu em sua própria. Para Yunes:

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais da memória intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente disponíveis a desvelar o sujeito que somos [...] (YUNES, 2003, p.10).

Para a autora, a literatura permite ao leitor recriar a realidade, descobrir novos sentidos para a vida, ampliar sua visão de mundo e de si mesmo. Considerando a leitura como experiência, podemos, então, pensar em um leitor capaz de movimentar-se, sair do lugar e aderir ao fluxo de pensamentos e sensações.

Pensando na leitura como experiência, recorro mais uma vez a Benjamin (1994), o qual me leva a supor que o ouvinte ou leitor em contato com diferentes narrativas se deixa envolver de tal modo que o faz tecer outras narrativas, como uma rede. Na perspectiva benjaminiana, poder ouvir histórias, essa “obra aberta”, é poder “estar com”, criar, imaginar, fantasiar, “deixar rastros”, compartilhar “experiências”.

Para Benjamin (2002), ao ter contato com o livro infantil, a criança entra nesse universo. O autor nos diz que:

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo. (...) Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. (...) De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos. (p. 70).

As histórias, especialmente o conto de fadas, na visão de Benjamin (1994), é uma criação “composta de detritos”, com estes restos as crianças imaginam,

(re)criam e constroem seu mundo, numa relação nova e original. Desta forma a criança pode se tornar autora de sua palavra, de sua escrita.

Ao ler e mesmo ao ouvir uma história, em algum nível, o leitor/ouvinte relaciona o texto às suas vivências emocionais mais íntimas, cria referências, entende melhor seu próprio mundo. A literatura, especialmente, contribui para o enriquecimento do imaginário do leitor, dimensão fundamental de nossa humanidade, de nossa construção como sujeitos autores. Maria Helena Frantz (2011) acredita que as características lúdicas do texto literário favorecem a aproximação da criança com a leitura e ajudam na compreensão do mundo e do ser humano. A autora ainda pensa que “o texto literário é fator imprescindível no processo de formação do leitor. É a porta de entrada para o mundo da leitura.” (*Idem*, p. 16). Certamente o contato com uma diversidade de autores, gêneros, estilos, vocabulário e campos semânticos ampliarão o universo literário dos alunos e, conseqüentemente, eles terão mais recursos para suas produções textuais.

Estas reflexões me provocam a pensar sobre o que a escola tem feito para a o acesso das crianças ao mundo da leitura e da escrita autoral. Que práticas acontecem em sala de aula que promovem essa autoria? O que me proponho, nesta investigação, é pesquisar que sentidos as crianças atribuem quando encontram a literatura em seu cotidiano escolar através da prática de Tiago, um professor alfabetizador que vivencia a literatura em seu fazer pedagógico.

Rubem Alves (1999) nos alerta que a importância do ato de ler se confunde com um ato de amor. É assim que venho percebendo o trabalho de Tiago: literatura e afeto atravessam e permeiam seu fazer pedagógico. Para Alves, o sentido da leitura é uma experiência rica, singular e divertida na vida das pessoas que se deixam envolver pelas narrativas de um livro. É um ato de coragem. Acredito que é a partir dessa apreciação prazerosa da leitura da escrita do outro que a coragem e o prazer de sua própria escrita se manifesta. É nessa perspectiva que o aluno leitor também pode se exercitar como autor. Tenho aqui a pretensão de apenas pensar o aluno autor como sendo aquele capaz de se expressar singular e criativamente, descobrir que na infância é possível narrar sua história, escrever sua palavra e

perceber que na leitura e na escrita cabem muitas possibilidades, é uma experiência. Concordo com Bartolomeu Campos de Queirós (2012) ao afirmar :

A criança, ao aproximar-se do texto literário, encontra espaço para deixar florir também suas diferenças, desde o explícito até o mais secreto. Experimenta que o peso do real é que nos remete à fantasia e que a fantasia nos devolve o real. Nessa intensa conversa sem prisões, a criança se encontra por inteiro. Por meio do texto literário, ela não se fragmenta em disciplinas. Travar uma prosa que não ignora suas experiências de sujeito dos sonhos e agente de mudanças é tudo o que mais se espera de um processo de educação. Ao incorporar a força criativa da literatura em sua ação, a escola passa de agência somente consumidora para um espaço também investidor. (p. 86)

Mas, infelizmente, o que temos visto na prática educativa, segundo Carmen Sanches Sampaio (1998), é que “a burocratização do trabalho pedagógico implica a adaptação, bloqueia a criatividade e não estimula o risco da invenção e da reinvenção”. (p. 57). A curiosidade, a criatividade e a expressão da criança, tão importantes para a autoria, têm sido inibidas pela ação escolar que, ao usar atividades “mecânicas, impede que o processo pedagógico seja de fato um processo educativo” (p. 60).

Acredito que a prática de Tiago relaciona-se com a condição de criar, ousar, investigar e experimentar. A aprendizagem se dá através do diálogo, do (re)encontro com o outro, da coragem de dizer o que sente, da possibilidade de aprender junto. Acredito que o conhecimento se cria em situação de diálogo, na intensidade dos encontros. Sendo assim, reafirmo Sampaio, quando nos relata que:

O conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocação com o(s) outro(s), num movimento de confrontos das diferentes leituras do real. É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador. (1998 p. 50).

Nesta perspectiva, dialogo também com Larossa (1998) que me permite entender que o encontro com o livro, o momento de ler com o outro, promove a multiplicidade de ressonâncias e favorece a pluralização de sentidos. A experiência com o texto não é apenas em compreender o seu significado, mas também em vivê-lo. E é desta maneira que a leitura envolve o leitor em sua complexidade. Portanto, a

experiência da leitura é algo em constante movimento, é aventurar-se num ensinar e num aprender, como uma lição. Larossa assim nos diz:

Há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em num ato de ler em público. Em tais ocasiões, e especialmente quando esse ato de ler em público tem lugar em uma sala de aula, costumamos dizer que se trata de uma lição. Lição, *lectio*, leitura. Uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura, uma chamada à leitura. Uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto a uma leitura comum. Por isso, o começo da lição é abrir o livro, num abrir que é, ao mesmo tempo, um convocar. E o que se pede aos que, no abrir-se o livro, são chamados à leitura não é senão a disposição de entrar no que foi aberto. O texto, já aberto, recebe àquele que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores, agora dispostos à leitura, acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. (p.173-174)

A extensa citação justifica-se pela importância das reflexões que o autor nos propõe. Larossa aborda a ideia de leitura como aventura: um leitor que abra os seus ouvidos, que apure o seu olfato, seu gosto, que possa multiplicar suas perspectivas, que se deixe convocar, que se entregue e que se deixe ser conduzido por essa aventura.

É nessa aventura com a literatura que, nas palavras de Larossa (1998), “aprender a ler é aprender a escrever”. É levar o texto ao seu extremo, pois é através da leitura que a “escritura libera um espaço para além do escrito” (p. 182), onde se abrem inúmeras possibilidades de escrita. Uma escrita aberta, tecida por “novos fios”, por “novas tramas”, uma escrita múltipla, infinita, uma escrita com autoria.

Apesar de todos os estudos sobre esse tema, os caminhos lógicos nem sempre são suficientes para compreender como a criança se constitui e como constrói seu conhecimento em relação ao mundo da escrita. Defendo que ninguém melhor do que a própria criança para nos dizer que relações estabelecem com a leitura literária e a escrita. Para ilustrar minhas reflexões e por se tratar de uma investigação que aborda como tema a literatura, finalizo este capítulo compartilhando um conto do folclore Hindu, demonstrando que o recorte deste estudo certamente é apenas uma forma de olhar para a infância.

OS SETE SÁBIOS E O ELEFANTE

Numa cidade da Índia viviam sete sábios cegos. Como os seus conselhos eram sempre excelentes, todas as pessoas que tinham problemas recorriam à sua ajuda. Embora fossem amigos, havia uma certa rivalidade entre eles que, de vez em quando, discutiam sobre qual seria o mais sábio.

Certa noite, depois de muito conversarem acerca da verdade da vida e não chegarem a um acordo, o sétimo sábio ficou tão aborrecido que resolveu ir morar sozinho numa caverna da montanha. Disse aos companheiros:

- Somos cegos para que possamos ouvir e entender melhor que as outras pessoas a verdade da vida. E, em vez de aconselhar os necessitados, vocês ficam aí discutindo como se quisessem ganhar uma competição. Não aguento mais! Vou-me embora.

No dia seguinte, chegou à cidade um comerciante montado num enorme elefante. Os cegos nunca tinham tocado nesse animal e correram para a rua ao encontro dele.

O primeiro sábio apalpou a barriga do animal e declarou:

- Trata-se de um ser gigantesco e muito forte! Posso tocar nos seus músculos e eles não se movem; parecem paredes...

- Que palermice! - disse o segundo sábio, tocando nas presas do elefante. - Este animal é pontiagudo como uma lança, uma arma de guerra...

- Ambos se enganam - retorquiu o terceiro sábio, que apertava a tromba do elefante.

- Este animal é idêntico a uma serpente! Mas não morde, porque não tem dentes na boca. É uma cobra mansa e macia...

- Vocês estão totalmente alucinados! - gritou o quinto sábio, que mexia nas orelhas do elefante. - Este animal não se parece com nenhum outro. Os seus movimentos são bamboleantes, como se o seu corpo fosse uma enorme cortina ambulante...

- Vejam só! - Todos vocês, mas todos mesmos, estão completamente errados! - irritou-se o sexto sábio, tocando a pequena cauda do elefante. - Este animal é como uma rocha com uma corda presa no corpo. Posso até pendurar-me nele.

E assim ficaram horas debatendo, aos gritos, os seis sábios. Até que o sétimo sábio cego, o que agora habitava a montanha, apareceu conduzido por uma criança.

Ouvindo a discussão, pediu ao menino que desenhasse no chão a figura do elefante. Quando tateou os contornos do desenho, percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. Agradeceu ao menino e afirmou:

- É assim que os homens se comportam perante a verdade. Pegam apenas numa parte, pensam que é o todo, e continuam tolos!

3. (PER)CURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CONVERSACÃO E (DESA)FIOS.

*Não aguento ser apenas um sujeito
que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
(Manoel de Barros)*

Desafios e (trans)formações permeiam meu caminho o tempo todo, durante esta ação investigativa. Neste trajeto, o encontro com o outro me possibilita pensar, ampliar meu olhar, sair do lugar de “detentora” do saber, no qual, às vezes, nos colocamos; movimentar-me como um curso de um rio. Em muitos momentos me pego sem rumo, perdida, sem direção. Preciso tomar fôlego e voltar a mergulhar nas minhas reflexões para encontrar qual o melhor caminho. Porém, como diz Regina Leite Garcia (1998), há de se perder para se reencontrar. E nesta busca, participar dos encontros de orientação coletiva tem sido como uma bússola, orientador, fundamental neste meu percurso.

A orientação coletiva tem sido, para mim, um estudo e, nesses encontros, espaço de trocas, diálogos, partilhas e discussões, sou questionada e, principalmente, ajudada. Nem sempre é fácil essa exposição, mas ao nos expormos, “contraditoriamente, nos fragilizamos e nos fortalecemos” (SAMPAIO, 2008, p. 235).

Esse processo solidário me (des)equilibra e permite fazer novos arranjos, tecer novos fios, pensar no meu trajeto autoral. E assim, nesse movimento de formação compartilhada, vou me dando conta de que esta pesquisa não é só minha e, sim, de autoria coletiva, realizada por todos que fazem parte do grupo de pesquisa, por todos que generosamente leem e trazem questionamentos e contribuições valiosas que me fazem (re)tornar, refletir e (re)escrever esta dissertação. E, principalmente, realizada “com” as crianças do segundo ano da turma 204, em 2013, do Instituto de Educação, que ajudam a (re)pensar minha prática, minha trajetória e me permitem crescer como pessoa, professora e pesquisadora.

Os diálogos, conversas e narrativas que acontecem tanto na orientação coletiva quanto no cotidiano de sala de aula me afetam, provocam e atravessam esta pesquisa. Obrigam-me a pensar: que rumo tomar, que caminhos trilhar, que percurso investigativo mais se aproxima dos pressupostos defendidos nesta investigação? Que concepções o atravessam? Logo, percebo que o mergulho nas narrativas é imprescindível, assim como a opção teórico-metodológica pela “investigação narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 2008) e pelo “campo dos estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos” (ALVES, 2010; GARCIA, 2010; FERRAÇO, 2007).

A opção pela narrativa implica considerar diferentes contextos narrativos que não são pré-estabelecidos, que surgem no desenrolar da pesquisa, a partir de fatos cotidianos. Assim, a pesquisa “com os cotidianos” abre possibilidades para desconstruir as certezas que temos, pois o inesperado surge e coloca em questão o que antes acreditávamos como verdades. É desta maneira que os acontecimentos inusitados provocam as velhas concepções e possibilitam chegar-se a novas hipóteses, despindo-se das concretas certezas de antes. E é neste sentido que fui, pouco a pouco, me surpreendendo com as narrativas dos(as) alunos(as) da turma 204, durante o semestre que estive semanalmente com Tiago e as crianças.

A partir das discussões, leituras e estudo, venho entendendo a narrativa “tanto como fenômeno que se investiga, como método de investigação” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 12). Segundo os autores, a investigação narrativa é utilizada cada vez mais em estudos que envolvem a experiência educativa pelo motivo de nós, seres humanos, sermos contadores de histórias, com vidas narradas. A narrativa é a maneira de como experimentamos o mundo. Portanto, o atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de repensar as experiências da vida de maneira significativa e com sentido. “As experiências vividas são plenas de sentido e espírito, mesmo que possam ser dolorosas para a pessoa que aspira por elas, mas dificilmente as levará ao desespero” (BENJAMIN, 2002, p.23).

A importância da narrativa, segundo Benjamin (1994), está diretamente ligada às nossas experiências, pois só podemos narrar o que foi significativo para cada um de nós. A narrativa, de acordo com o autor, é artesanal, transmitida oralmente e passa de geração para geração. Carrega a experiência daquele que narra e, muitas vezes, é semelhante a um conselho, carregado de sabedoria. Durante muito tempo teve forte influência na difusão dos acontecimentos. Também é caracterizada por não precisar de explicações sendo o leitor ou ouvinte quem interpreta o que lê ou escuta.

Para Benjamin (1994), o narrador tem o poder de contar sua vida, suas experiências. “Uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia.” (p. 221). As ações cotidianas que possuem sentido, que nos transformam de alguma maneira são as que se constituem como experiência. Na perspectiva benjaminiana, a experiência é diferente de vivência, mas é esta que tem sido valorizada no mundo capitalista. O autor denuncia o caráter medíocre da experiência do mundo moderno e o desencanto do mundo na era capitalista significa o declínio da experiência humana coletiva.

O trabalho com a literatura, muitas vezes, não tem sido diferente. O que temos observado ao longo dos anos em sala de aula é uma prática sem sentido, escolarizada, que não seduz a criança, tampouco cria intimidade com a escrita autoral. O conhecimento tornou-se mercadoria exposta nos livros didáticos, são apenas informações fragmentadas nas salas e nas falas de muitos professores. Sua ação se reduz a repetições de modelos que não consideram as experiências das crianças. Desse modo:

na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para a vida, encarando-se o hoje como não vida. É o exercício. (...) ao descaracterizar-se o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (GERALDI, 2011, p. 128)

Mas, como recuperar a capacidade de deixar rastros, marcas de ser autor? Como ver em cada criança sua história? Requer que se puxem os fios das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem a prática e do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história. É preciso ouvir o que as crianças dizem, saber conhecer o que leem, escrevem. A educação precisa vê-la como sujeito histórico ao invés de tomá-la de maneira descolada de sua classe social, de uma cultura, de sua etnia, da sua história. Precisa levar em conta sua percepção de mundo, que é construída através dos hábitos, valores e costumes de suas famílias. Considerar suas histórias concretas e as do seu tempo. É preciso (re)conhecer seus saberes. Deste modo poderão ser autores(as) de sua história e de sua palavra, narradores(as) de suas experiências e, assim, deixar sua marca, seus “rastros”.

O processo de investigação narrativa no cotidiano escolar abrange grande participação: pessoas, espaços, tempos, vozes, sentimentos. O processo é constituído pelas relações entre adultos e crianças, narradores, que contam suas histórias experienciadas. Neste sentido, “o passado é interpretado, tendo como referência o presente, onde os fios da memória entrelaçam acontecimentos que vão ganhando voz por meio dos sentidos construídos nas recordações mais acalentadas e guardadas no coração.” (SAMPAIO, 2008, p. 178).

Meu olhar atento durante as manhãs na turma com a qual Tiago trabalhava me ajudava a acompanhar seu fazer alfabetizador e perceber sua preocupação em compreender as crianças, ao criar propostas literárias com significado. Mais do que envolvido com as atividades, via um professor com uma escuta aberta, sincera e disponível às histórias de cada menino e menina desta turma. Sem dúvida, uma opção político-pedagógica por meio da qual potencializa alunos e alunas e possibilita relatos recheados de sentimentos, histórias que buscam na memória e se destacam ao compartilharem com o grupo.

Deste modo, as narrativas ganham destaque como perspectiva metodológica na pesquisa com crianças. Connelly e Clandinin (2008) acreditam que a investigação

narrativa está baseada na experiência vivida e compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, envolvendo relações de sentimentos e afeto.

As vozes não serão apenas citações da fala “do sujeito pesquisado”, mas trazidas pelas narrativas num processo de participação que se constitui na medida em que se criam vínculos e se avança na pesquisa. São múltiplas vozes, muitos “eus”, tornando um desafio achar maneiras de “escrever que abram para a complexidade de relações que existem nas histórias narradas (...) narrativas e vidas caminham juntas. Como modo de investigação, ela traz experiências pessoais, sociais, plenas de sentido”. (OLIVEIRA, 2011, p. 107).

Ouvir as narrativas e poder conversar com as crianças e o professor Tiago era uma grande aprendizagem a cada encontro. Durante a orientação coletiva discutíamos a importância de ouvir o outro, de falar, de conversar e, assim, fui descobrindo também a conversa como uma ação metodológica de pesquisa, principalmente se a compreendermos como um *espaçotempo*⁹ de discussão, de interlocução e interação.

Segundo Connelly e Clandinin (2008) ao começar o processo de investigação narrativa é importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação. Sendo assim, a conversa é aqui assumida como procedimento metodológico, pois ela abre possibilidade de ampliação da fala e da escuta de todos, é um modo de pensar e pensar-se, de sentir e sentir-se. Distante das amarras das perguntas fechadas, a conversa com o outro permite descobertas e não somente informações, pois “versar com” envolve, ensina, seduz, emociona. É uma escuta sensível que implica parar para ouvir o outro por inteiro, ouvi-lo em sua integridade, em sua dimensão.

Acredito que é na possibilidade da conversa que transformamos os relatos em uma narrativa viva. Deste modo, concordo com Ferraço (2004) quanto ao “poder

⁹ Segundo Nilda Alves (2010) unir os termos, antes separados ou aproximados com um traço foi uma maneira de se criar novas palavras com o intuito de se dizer mais, uma forma de mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes para se pesquisar “nos/dos/com os cotidianos”.

potencial da conversação dialógica de transformar tantos os participantes, quanto o que está sendo discutido” (p.107). Assim, ao conversar com Tiago, com os alunos e alunas fui repensando minha prática, fui percebendo outros modos de pensar, outros pontos de vista. A cada encontro, professor e crianças revelavam suas experiências com a leitura literária, surpreendiam e me afetavam com suas narrativas, abriam espaço para muitas reflexões, movimentavam o meu pensamento, entrelaçavam muitos fios, tornando a conversa uma experiência para mim.

Assim, a narrativa, a conversa e a pesquisa com o cotidiano provocam necessidades de aguçar a sensibilidade para as pistas que me aproximam aos modos de compreender os compreendedores da criança. E isto significa mergulhar no cotidiano vivido por elas, construir relações de diálogo, de intimidade. Foi desta forma que fui me aproximando dos alunos e alunas da turma 204 e do seu professor. A cada semana, no decorrer da pesquisa, nos aproximávamos mais: muitas conversas, cartas, desenhos, histórias, poesias e brincadeiras criavam uma intimidade necessária para estabelecer um elo de confiança e amizade entre nós. Os olhares, as conversas, a escrita própria de cada menino e menina, as brincadeiras, o movimento na sala de aula, constitutivos do cotidiano escolar, tudo me envolvia e “junto com” as crianças e Tiago descobria e aprendia como se relacionavam com a leitura literária, como estabeleciam a relação com a escrita e, gradativamente, desconstruía as expectativas, as certezas, o “controle” que achava importante ter.

Fui aprendendo a partir do ponto de vista da pesquisa “nos/dos/com os cotidianos”¹⁰, a pensar na complexidade desse “espaçotempo” e os conflitos e desafios que surgem. Sendo assim, concordo com SAMPAIO (2008) quando fala sobre a difícil tarefa de realizar uma pesquisa “que tem como cenário

¹⁰ Movimento que surge durante a década de 90 nomeado por Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Vale destacar que podemos encontrar duas formas bastante usadas em relação à nomenclatura deste campo de pesquisa: “estudos nos/dos/com os cotidianos” e/ou “estudos com os cotidianos”. Usarei ora uma nomenclatura, ora outra. Os autores(as) que elegem um ou outro termo partilham de compromissos “teóricopolíticoepistemológicos” convergentes como a desinvisibilização do cotidiano escolar como potência, “espaçotempo” de emancipação e construção de saberes “teóricospráticos e práticoesteóricos”. Para saber mais sobre o movimento dos estudos com os cotidianos verificar bibliografia: ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013.

“espaçotempos” cotidianos de uma escola pública. Esse aprendizado exige nos colocarmos em movimento, questionando nossas crenças, modos de pesquisar e conhecer, gerando novas metodologias para pensar e atuar nos mundos, indissociáveis da escola e da vida” (p. 58).

Trata-se, antes, de “mergulhar” nesse cotidiano com os seus estranhamentos, desafios e sentidos. Neste sentido, a pesquisa com os cotidianos implica em uma postura diferenciada, uma ampliação de sentidos. As histórias narradas pelas 19 crianças do segundo ano da turma 204 e o seu professor vão chegando e ganhando lugar privilegiado.

Segundo Nilda Alves (2007), as histórias, de acordo com as pesquisas “nos/dos/com os cotidianos”, são sempre um bom modo de se iniciar um assunto, pois dá mais sabor às conversas que são os “espaçotempos” pelos quais vamos descobrindo e partilhando a realidade dos contextos cotidianos. Ferraço (2002), ao tratar desta questão, também traz as contribuições de Alves e Garcia:

(...) ao dizer uma história, somos ‘narradores praticantes’ traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar (...). Exercemos, assim, a “arte de contar histórias”, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. (...)Defendemos ser possível dialogar com o cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições que comporta. Mas, para isso, precisamos contá-lo a partir de relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas (...). (apud FERRAÇO, 2002, p. 14)

Para Ferraço, buscar as narrativas é uma possibilidade de validar as dimensões de autoria e legitimidade dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas é um modo de visibilizar esses sujeitos, tornando-os protagonistas de nossas pesquisas e também “autores autoras”.

Mesmo com todo o olhar cuidadoso que exige a “pesquisa com os cotidianos”, ainda somos nós pesquisadores que determinamos que fios puxar, que relatos valorizar, que marcas deixar, o que registrar dos cotidianos. Uma responsabilidade imensa que me leva a pensar que o meu olhar é apenas um “recorte” daquele

“espaçotempo” diante de tantos limites e amarras, pois existem muitos outros olhares possíveis, tornando a escrita de qualquer texto com muitas outras possibilidades e desta forma tornando-se inacabada.

É a partir desse ponto de vista que percebo o trabalho que Tiago realiza com as crianças. Uma escrita com muitas possibilidades para quem escreve, onde o importante é deixar sua marca de escritor, seu olhar, seu ponto de vista, e assim construir-se como autor(a).

É neste sentido que Ferraço (2007) aborda que nas pesquisas “com o cotidiano” acontece tudo ao mesmo tempo e com todos, os sujeitos cotidianos não são só sujeitos da pesquisa, mas sim “autores autoras”, reconhecidos em seus discursos. Deste modo, a pesquisa não pode ser “sobre” e sim “com”. Para o autor:

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (p. 5).

Pensando nos estudos “com” os cotidianos e não “sobre” os cotidianos, há sempre uma busca por nós mesmos. Mesmo quando pretendemos explicar os “outros”, na verdade estamos nos explicando, procurando nos compreender, pois “nós somos também esses outros e outros “outros”. (*Ibidem*). Assim, estar “com” as crianças e “junto com” elas, em seus movimentos, recolher diferentes formas de narração, permite conhecê-las e saber como percebem o mundo. (*Ibidem*).

Neste sentido, nas pesquisas “com o cotidiano” escolar é fundamental estabelecer um cenário de interlocução “com” as crianças, pois, ao dialogar com elas e suas produções, “funda uma realidade em que a experiência da pesquisa é necessariamente diferente daquela que poderia ser vivida no diálogo com outros interlocutores” (PEREIRA, 2012, p. 63). Nilda Alves (2010) também acredita que a

importância desses diálogos continuam insubstituíveis, em todo mundo e principalmente para quem trabalha com as pesquisas “nos/dos/com” os cotidianos são eles que vão garantir a presença do ‘olhar do outro’.

Como já abordado neste estudo, Pereira volta a me ajudar a refletir que as pesquisas com crianças implica pensar os diferentes lugares de alteridade experimentados por todos envolvidos na pesquisa. O que muda quando o professor também se torna pesquisador? E os alunos interlocutores da pesquisa? Que experiências de alteridade constroem? No grupo de pesquisa sou provocada a refletir sobre essas questões. Percebo que quando estou com Tiago e os alunos da turma 204 tenho outro olhar, outra escuta, outra postura, um tanto diferente de quando estou em sala de aula como professora. Será tão difícil ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo? Retomo estas questões para pensar os diferentes lugares que podemos ocupar e a relação de alteridade entre cada um. Ainda não tenho respostas, mas acredito que exercer este lugar trará experiências importantes para a minha prática pedagógica.

Assim, Pereira (2012) nos leva a pensar sobre o encontro entre pesquisador e criança e as realidades que se constituem quando entram em diálogo, assim como os processos da pesquisa que antecedem e se inauguram a partir desses encontros. Para a autora, estas questões levam a pensar na importância que o trabalho de campo tem no contexto da pesquisa. Como é constituído? Em que medida ele se torna necessário?

Pouco a pouco, tento organizar minhas ideias e ter mais clareza do que pretendo, de como realizar esta investigação e quais caminhos trilhar. Deste modo, fui criando possibilidades horizontais com os interlocutores e priorizando o diálogo para que as crianças entendessem a minha presença em sala de aula semanalmente e compreendessem do que se tratava a pesquisa. Após conversar com elas e concordarem com a investigação, eu e Tiago solicitamos a autorização das famílias para a divulgação de imagens, vozes e produções textuais de toda a turma.

Concluído todos os trâmites para a permissão da pesquisa e já criado o vínculo afetivo e a intimidade inerentes a qualquer diálogo, iniciei as gravações e filmagens com a ajuda das crianças, que pediam para segurar o aparelho celular para a realização dos mesmos. Durante a qualificação a professora Rita Ribes me indaga quando realmente começa uma pesquisa e então compreendo que na verdade a investigação já tinha iniciado desde o dia que fui pela primeira vez contar a história como convidada.

O registro das conversas, posturas, movimentos e gestos dos(as) alunos(as) no meu caderno de campo, assim como fotografias das atividades e das produções escritas também foram essenciais para capturar e compreender a relação constituída com a literatura e o processo de autoria estabelecido nas propostas pedagógicas realizadas por Tiago.

Rever minha escrita e transcrever as narrativas de cada criança sobre suas experiências literárias me surpreendia, emocionava e afetava a cada momento. Um exercício de alteridade único e singular. A cada encontro, algo novo, uma outra experiência... percebia o quanto poderia aprender com os relatos daqueles meninos e meninas e o seu professor. Desta forma, reafirmo Pereira ao ponderar que:

No campo da pesquisa, a escrita não é um produto final ou um simples resultado. A escrita é um processo, um lugar de pensamento, um terreno alterário e exotópico por natureza. O texto é o ambiente em que a pesquisa se deixa conhecer. É na escrita que as ideias pensadas podem ser colocadas em debate, seja por outras pessoas, seja pelo próprio pesquisador. Desse modo, a escrita do texto de pesquisa coloca em cena variadas experiências de alteridade: do pesquisador consigo mesmo, com o destinatário do texto que escreve, com os sujeitos da pesquisa, com os teóricos que dialoga, com seus possíveis leitores e, ainda, uma alteridade abstrata que nasce do encontro entre esses tantos sujeitos postos em diálogo com o pesquisador. (...) É no rascunhar, no ler, no rever, no apagar, no refazer, no ressignificar da escrita que a pesquisa se estrutura e as relações de alteridade se formalizam. (2012, p.82).

Assim, o que pensar de cada história narrada, o que eleger, o que escrever? Esse é mais um grande desafio a vencer. Entendo, assim como Pereria, que ao escrever esta dissertação, não estarei fechando a pesquisa, mas criando um lugar onde estas questões ganharão vida.

4. EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA

*Quem lê, tem muitos milhares de olhos:
todos os olhos daqueles que escreveram.*
(Rubem Alves)

Chegar no segundo semestre à turma 204, do segundo ano do ISERJ, onde Tiago era professor, na época, me emocionou e trouxe grandes reflexões. Conhecer o trabalho de literatura realizado por ele e acompanhar a rotina daqueles alunos e alunas foi, gradativamente, me (trans)formando e desconstruindo muitas hipóteses sobre o que pensava da relação que as crianças estabeleciam com a literatura. Durante este tempo, fui procurando conhecer mais do cotidiano da turma. As crianças, de aproximadamente 8 anos, são de classe popular, provenientes do entorno da Tijuca. Segundo Tiago, tem de outros espaços também, mas a maioria é de comunidades próximas à região. Algumas vivem com tios ou avós, pois não têm pais, outras com a mãe ou só com o pai. Durante um semestre, uma vez por semana, período que acompanhei a turma, revelavam-me um pouco de sua rotina e, assim, fui conhecendo um tanto de suas experiências com a vida, com a leitura literária.

Uma grande expectativa tomava conta de mim. As crianças da turma sabiam que eu estava naquela sala como pesquisadora e criavam um clima de descontração. Queriam sentar-se ao meu lado, chamavam-me para participar das brincadeiras, conversas e atividades, desejavam contar todas as novidades do período que não estávamos juntos. A cada encontro nos familiarizávamos mais. O movimento da turma me encantava, as narrativas surpreendiam e participar da dinâmica da sala, na qual Tiago era professor, me ensinava o tempo todo. Eu chegava no horário da contação de história e depois continuava envolvida com as outras atividades propostas. No decorrer desse tempo, procurava conhecer um

pouco mais sobre as crianças da turma e sua relação com os livros de literatura. Tentava escutar através das coisas que não eram ditas, olhar de uma maneira diferente, estar mais aberta ao que cada uma trazia para o cotidiano escolar, aberta às suas palavras, ao que cada criança fazia, dizia. Para Nilda Alves (2008),

buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentidos a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (p.18-19).

Inicialmente, perguntava para as crianças sobre quem tinha livro em casa; se alguém lia para elas; se gostavam de histórias e, principalmente, o que pensavam sobre as histórias. Mas, as conversas sempre seguiam rumos diferentes, algumas vezes, rumos que eu não imaginava. Enfrentava a angústia do novo, a dúvida, e procurava aceitar o risco do desconhecido. Percebia que os “acontecimentos” do cotidiano e as conversas me provocavam, tiravam-me de um porto seguro e, em muitos momentos, me encontrava diante de contradições, ambivalências e possibilidades outras que não podia pressupor nem mesmo explicar. Nesse sentido, Alves me ajuda a compreender:

que o acontecimento não é o que é ou o que acontece, mas aquilo que estando ainda não é, seu tempo não é o presente, mas o que vem chegando. Neste sentido pois, ao colocar no papel as ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicar inteiramente, nem disso conseguimos ter inteira compreensão para expressar em palavras tudo o que pensamos ou queremos expressar. (*idem*, p. 46)

Pesquisar com o cotidiano implica o desafio de considerar as incertezas, dúvidas constitutivas do processo de investigação. Assim, vou entendendo que os sentidos dados às palavras das crianças envolve a compreensão do adulto e me dando conta, agora, de como está sendo difícil revisitar as narrativas destes meninos e meninas, tornar visíveis as experiências deles(as), bem como compreender as relações construídas no cotidiano escolar.

A experiência comunicada por meio de narrativas produz o efeito de se (re)criar, renovar a cada momento em que retornamos a ela, são pistas, indícios no caminho para tentar entender o que as crianças pensam, o que dizem sobre o universo literário. Diante de tantas experiências narradas e informações relatadas, escolher uma forma para essa organização demandou muito esforço e indecisão. Por isso, opto por mesclar narrativas do professor Tiago, relatando sua paixão pela literatura, seu trabalho pedagógico em sala de aula, e narrativas dos alunos e alunas com suas experiências com a leitura literária.

4.1 O PROJETO “LÁ VEM HISTÓRIA”

Amante da literatura, poeta e um bom contador de história, Tiago pensa no projeto “Lá vem história” a partir de uma poesia que traz para a sala:

*O que é poesia?
(Tiago Ribeiro para a turma 204)*

*O que é poesia?
Escute bem que vou dizer...
É gota de chuva que enche rio,
raio de sol que pinta dia,
risada sem freio – alegria!*

*Mas se me perguntam com certeza,
fujo, escapo, escorrego...
Porque linguagem que explica
mata dentro dela a leveza.*

*Ainda assim um olhar levado
Teima, repete e pergunta de novo o perguntado.
A frase ecoa muitas vezes:
O que é poesia?
Quem sabe dizer? Quem saberia?*

*Aí é que a poesia nasce
igual rosa que surge de botão...
Entre um milhão de coisas,
Assim, sem explicação,
Poesia é criança que corre, com sorriso na mão.*

Encantadas pela poesia escrita pelo professor, as crianças pedem mais e Tiago começa a trazer outros textos literários para a sala, mas, ainda insatisfeitas, reivindicam que também gostariam de trazer suas histórias. Tiago, então, combina de fazer toda semana uma roda de história e assim nasce o projeto “Lá vem história”.



Fotografia 2: Tiago contando história para a turma.

O projeto acontecia às segundas, quartas e sextas-feiras. Às quartas, Tiago trazia uma história para contar para a turma; às sextas a roda acontecia para que as crianças contassem suas histórias trazidas de casa, assim como escolher um livro da escola para levar e nas segundas as crianças partilhavam a leitura do livro que levaram para casa. E neste movimento vivo, cheio de afeto e sentido, professor, alunos e alunas interagiam o tempo todo e muita aprendizagem ia sendo construída, durante estes momentos. As crianças escutavam as histórias com atenção. Em roda, sentavam ou mesmo deitavam nas esteiras e de modo bastante livre e descontraído encantavam-se com os livros lidos pelo seu professor. Podiam ouvir as histórias

deitadas, sentadas, como podemos observar na fotografia 2, sem a exigência de permanecerem com o corpo imóvel e todas sentadas como acontece em muitos espaços escolares.

Tiago contava histórias com frequência e em conversa com ele, me conta como se tornou apaixonado pela literatura:

O trabalho com a literatura me encanta, eu sou amante da literatura, amo poesia, aliás, eu não costumava ler, não sou de uma família de leitores. Minha mãe e meu pai não sabiam ler. Comigo somos nove. Meus 8 irmãos nenhum gostavam de ler. Eu lembro que eu ainda não era da escola, mas o meu irmão já era, ele era três anos mais velho do que eu, e teve uma professora que me marcou muito, tia Clemilda. Eu via que tia Clemilda emprestava livros pra casa, meu irmão sabia ler, mas não lia e eu olhava os livros mesmo sem saber ler. Eu lembro de um livro que meu irmão levou chamado “A Bruxa Salomé”. Ele levou aquele livro e eu gostei tanto! Eu não sabia ler e ele leu pra mim mais ou menos e eu gostei tanto que todo final de semana ele levava aquele livro pra casa e a professora dele acabou me dando (...) Eu conheço uma professora chamada tia Dalva, ela era professora da sala de leitura da escola e eu ia tanto lá na hora do recreio que tia Dalva começou a me emprestar livros, mas nessa época não era comum emprestar livros pras crianças, estava começando esse movimento. Tinha um projeto de literatura na escola e a escola recebia umas coleções do governo, chegou a primeira leva na escola e eu estava lá. Chegaram mais coleções, aí tia Dalva me empresta o livro “O inventor de palavras”. O primeiro livro que tia Dalva me emprestou! Ela emprestou com tanto carinho! Eu fiquei apaixonado e comecei a levar de dois em dois livros para casa. Até que chegam, em outros anos, quatro coleções iguais e tia Dalva me dá uma coleção inteira pra eu ficar pra mim, e eu tenho até hoje lá em casa. Ah, eu amei tanto! Eu li aquela coleção, então eu passei a ser ajudante de tia Dalva e quando entrei na oitava série a gente criou juntos o jornal da escola, onde eu escrevia texto pro jornal, crônicas, poesias e aí não parei mais, fui embora e até hoje.. . E procuro trazer para as crianças um pouco disso. Pra mim, isso é muito claro, depois que passo a ter contato com a literatura e que passo a ler muito, eu dou um salto qualitativo na escrita. (Tiago Ribeiro. Conversa transcrita. 04/12/2013)

A experiência vivida por Tiago me afeta, me faz perceber, ainda mais, e me ajuda a pensar que o gosto pelos livros não tem a ver com o fato de ter uma família leitora, mas pelo que se viveu na infância, a experiência de Tiago traz marcas até hoje. Marca de uma história que ele leva para a sala de aula e que envolve, com sua paixão pelos livros, tantos alunos e alunas. Segundo Jacqueline Morais (2002),

aprender a ler histórias seria, pois, uma ação cotidiana apaixonada. Não lemos Carlos Drummond de Andrade por hábito ou Clarice Lispector por disciplina. Lemos, ou desejamos ler, pela sedução que estes autores provocam, pela fantasia que alimentam, pela promessa

de um encontro marcado com um tempo e um lugar: o da narrativa.
(p. 87)

As rodas do projeto “Lá vem história” eram um lugar de encontros, de narrativas. Encontros para falar, sentir, viver. Encontros com diferentes vozes que se entrelaçam e compartilham aventuras, fantasias, lembranças, alegrias, tristezas, receios e, principalmente, experiências. E, como diz Larrosa (2006), o encontro significa a condição de topar com aquilo que não se busca. As narrativas trazidas por Tiago e pelas crianças abrem possibilidades de diálogos e escutas. E nesse encontro com o outro, professor e alunos(as) se ajudam, pensam, questionam, ensinam e aprendem. Todos interagem nessa elaboração de conhecimento e aprendizagem.

Durante as rodas e propostas realizadas por Tiago, em sala de aula, vou acompanhando o grupo e, atenta, procuro conhecer o que as crianças pensam sobre esse universo literário. As relações de conflito e aprendizagens são constantes e Tiago procura mediá-las através de questionamentos e reflexões. A cada encontro com a turma vivencio uma atividade relacionada à literatura com desdobramentos diversos. Algumas vezes, Tiago apenas conta histórias de livros ou de sua própria memória; outras, conversa sobre a narrativa com o grupo, pede para desenhar, escrever ou fazer alguma atividade coletiva. Trazer clássicos infantis para a turma ouvir em CDs também era uma prática que agradava muito à meninada.



Fotografia 3: crianças ouvindo clássico infantis em CD

Concordo com Carmen Sampaio (2008) ao relatar que a sala de aula é um espaço “plural, onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, se (auto)organizam e se realimentam, no movimento incessante do conhecer” (p. 79). Mas, para que isto aconteça, é preciso que o professor possibilite o diálogo, legitime a fala do(a) aluno(a), construa a aprendizagem em conjunto. E assim Tiago tem feito. Numa das atividades, ele traz para a roda uma história sobre animais e abre uma discussão sobre fábulas. Tiago narra o acontecimento da seguinte maneira:

Eu levei pra eles a história de um jacaré que tinha um dente que doía e aí eu pergunto que história é essa. As crianças dizem que é uma fábula porque os animais falam, mas eu não fico no lugar do mestre explicador, de dar a resposta. Eu pergunto quem concorda. Isso é uma prática muito comum. Quem concorda, quem discorda. Vamos pensar nas fábulas? Que outras marcas têm? A gente foi trabalhando juntos e discutindo e as próprias crianças chegam a conclusão de que não era uma fábula porque fábula tem moral. (Tiago Ribeiro. Conversa transcrita. 04/12/2013)

Neste contexto, as crianças vão construindo sua aprendizagem através de discussões propostas em sala de aula e de suas próprias reflexões. “Elas chegam à conclusão” – afirma Tiago! Segundo Fernandez (2011), esta perspectiva requer que o professor:

abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula. (p. 221-222).

O professor não pode ser o detentor do saber, ficar no lugar do mestre explicador, como diz Tiago. É importante uma inter(relação) de diálogo, reflexões e aprendizagens mútuas.

4.2 O QUE CONTAM AS CRIANÇAS?

Através de inúmeras atividades, os alunos e alunas vão (re)conhecendo diferentes tipos de histórias e envolvendo-se com a literatura. Quando Tiago traz para a sala de aula a literatura, agrada bastante as crianças, que, normalmente, querem fazer parte da história e deixam as narrativas penetrarem em seu universo imaginário.

Segundo Patricia Corsino (1961), a literatura amplia a possibilidade de interpretações, experimenta sentimentos e instaura a linguagem na sua dimensão. Sendo assim, será que as crianças da turma 204 também experimentam mundos distintos ao relacionarem-se com o texto literário?

Após acompanhar as crianças, durante o semestre, e participar dos momentos de pátio, das atividades de sala, dos diálogos em roda e das contações de histórias promovidas por Tiago, já me sentia mais próxima para conversar com elas. Sendo assim, inicio minha conversa com Bruna. Ela mora em São Cristóvão com seus pais, diz ter muitos livros em casa e lê quatro por dia. Também conta que lê sozinha, pois sua mãe lia para ela apenas quando era pequena. É uma criança carismática, sorridente e falante. Quando pergunto o que pensa sobre as histórias, narra:

Eu penso que elas (as histórias) são muito legais para as pessoas aprenderem a ler. Pra aprender a ler e também saber as histórias, porque várias pessoas me perguntam nomes de histórias e tem que ler para saber dizer. Eu tô lendo e aprendendo mais histórias, aí eu posso contar pra meus colegas e eu adoro muito, muito, mesmo. (...) Eu tenho um livro que só tem páginas escritas, só tem algumas páginas com figuras e eu adoro livros assim. Eu adoro mesmo! O jornal só tem coisas escritas, ele fala sobre as coisas, ele não mostra as figuras porque, às vezes, não dá pra tirar foto. (...) Quando eu tô lendo um livro, eu sinto que eu tô lendo uma coisa pra mim mesmo, só pra mim e ninguém sabe qual é essa história. Eu adoro história e eu sinto que, como posso dizer, que a coisa mais legal no mundo é ler história. (...) Eu sempre quis entrar nas histórias, se eu entrasse eu ia enlouquecer! Agora eu tô repetindo todas as histórias que eu já li porque eu quero gravar (na memória), porque quando eu crescer eu quero ser professora, aí eu quero gravar muitas histórias pra quando eu crescer eu falar pros meus alunos. (Bruna Matos. Conversa transcrita. 4/10/2013).

Bruna conversa comigo animada. Narra detalhes, parecia querer compartilhar todos os seus pensamentos e não deixar nenhum escapulir. Falava rápido e com perspicácia.

Vitor observa a minha conversa com os amigos e vem ao meu encontro. É um menino simpático, alegre e sorridente. Mora com seus pais, sua irmã e um tio. Diz que tem poucos livros em casa, somente três e ninguém lê para ele. Também diz gostar de história e esclarece:

Gosto porque são legais. Porque me sinto um personagem, como na história dos três porquinhos. (...) É importante para aprender ler mais e escrever. (Vitor. Conversa transcrita. 4/10/2014)

Continuo a conversar com as crianças. Artur é um menino também simpático e me diz gostar de histórias. Quando pergunto porque, fala:

Gosto porque a história fala a verdade, não é legal mentir! É legal porque tem terror, pirata, parece que tô dentro da história. São divertidas! (Artur. Conversa transcrita. 18/10/2013)

Na conversa com Bruna Soyare indago o que pensa das histórias e qual gênero mais gosta, alegre ela me relata:

As histórias me deixam muito animada e toda vez que leio uma história eu sinto que o personagem está perto de mim e que o meu futuro vai dar tudo certo, igual à história. E eu adoro mais é conto de fadas, porque lá tem princesas, príncipes, fadas e um monte de coisas (Bruna Soyare. Conversa transcrita. 18/10/2013)

Artur e Bruna Soyare se sentem personagens das histórias, como se estivessem em um conto de fadas mesmo. Narram o que pensam com vivacidade, querendo expor minuciosamente o que realmente pensam sobre as histórias, queriam compartilhar seus sentimentos e emoções diante das histórias.

É recorrente nas narrativas das crianças contarem que se sentem “dentro das histórias”, como “um personagem de contos de fadas”. Penso que este sentimento ajuda, alguns alunos e alunas, a criar intimidade com a literatura e se aproximar deste gênero. Os contos de fadas, principalmente, são muito visíveis nas brincadeiras, falas e produções textuais das crianças. É comum observarmos seus registros recheados de elementos característicos desse gênero textual. Essas histórias abrem possibilidade para a criança imaginar, sonhar e (re)criar sua escrita. De acordo com Benjamin “a criança lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos.” (2002, p.69).

Assim como retalhos e tijolos, a criança vai tecendo, levantando sua construção de conhecimentos e, como os personagens das histórias que escutam, se aventuram na compreensão do mundo em que vivem. Desta forma, literatura e vida se encontram e, nesse exercício, transitam pelo universo imaginário e rico de experiências. Lygia Bojunga Nunes busca em sua memória sua experiência com os livros e nos narra:

Pra mim, livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. (1990, p. 7).

Bojunga Nunes nos revela sua ligação com o livro e a possibilidade que teve de trazê-lo para suas brincadeiras na infância, descobrindo o mundo que estava dentro de suas páginas e podendo imaginar, fantasiar e se aventurar com a experiência da leitura.

As crianças da turma 204 também narram suas histórias de livros e de vida, dizem o que pensam sobre a literatura, como faz Bruna Matos. A experiência que ela tem com a leitura literária, assim como Lygia Bojunga, é repleta de sentimentos e paixão. Ela se deixa tocar, se sensibilizar. “Eu sempre quis entrar nas histórias” - Bruna Matos expressa! Sua narrativa confirma o que Benjamin (2002) fala quando declara que “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginado – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar”. (2002, p.69).

Bruna Matos quer memorizar as histórias que lê e escuta, inspira-se nas narrativas ouvidas em sala de aula para também poder contar aos seus alunos, assim como fez Tiago, ao ouvir as histórias de tia Dalva. Neste contexto, vou aprendendo com Freitas (2003) ao dizer que “a experiência da leitura, portanto, não consiste simplesmente em decifrar o código de um texto e muito menos em lhe atribuir um único sentido” (p. 34). Deste modo, Bruna vem estabelecendo uma relação com a literatura muito além da aprendizagem da leitura e da escrita. Sabe que são “legais para as pessoas aprenderem a ler”, mas sua fala também deixa transparecer a relação de afeto e a importância que essa experiência representa para ela.

4.3 MARCAS DE AUTORIA

Ao narrar as situações que acontecem, em muitos momentos do dia, de uma sala de aula, as crianças revelam suas vidas, sentimentos e concepções. Professor e alunos(as) se (inter)relacionam nas suas experiências, que brotam das conversas coletivas constituídas desses encontros. As vozes e os olhares estão entrelaçados numa busca recíproca de compartilhamento de histórias, de ensinamentos e aprendizagens. Segundo Sampaio (2008),

contar e narrar o vivido implica a reconstrução do passado. Muito mais do que acontecimentos em si, a (re)elaboração das relações entre os fatos, entre as pessoas, os sentimentos e as emoções experienciadas ganham destaque nas narrativas. O que nos afeta vai marcando e impregnando nossas memórias. Os relatos, encharcados dessas lembranças, vão possibilitando viver novamente a emoção do vivido. Um reviver marcado pela passagem do tempo que incorpora ao acontecimento relatado outros sentidos (p. 177).

Deste modo, as narrativas das crianças estão carregadas de memórias significativas para elas e assim vão anunciando o que pensam e convidam o outro a pensar também, inscrevem-se no mundo e tornam-se autoras de seu dizer. A fala de Tiago retrata estas situações e traz suas reflexões sobre o que pensa em relação à autoria.

Eu penso que autoria tem a ver antes mesmo do aprender. Como eu definiria autoria? Autoria como ação de se inscrever no mundo antes da escrita, está na inscrição, na nossa inscrição como sujeito, como pessoa, sujeitos pensantes, criadores. Isto pra mim é autoria, e aí não tem só a ver com a escrita. É essa autoria que percebo na sala de aula com as crianças, onde as crianças possam ser autoras, possam dizer, nas suas falas, nos de seus textos, o pensamento, pensar por elas: “eu quero”, “eu gosto”, “eu não gosto”. Tem a questão também que estamos numa sala de aula, a gente vive aquele espaço coletivo e que muitas vezes temos que abrir mão, negociar do que a gente gosta, porque nem sempre é só a nossa vontade. Autoria como possibilidade de se inscrever no próprio mundo, é por isso que a literatura, eu acho, é importante. Nesse processo de se assumir como autor da fala e do pensamento, porque a escrita, do meu ponto de vista, é uma expressão da nossa fala enquanto pensamento, não está descolado disso. Então eu acho que a criança precisa ser autora, viver experiências com outras marcas. (Tiago Ribeiro. Conversa transcrita. 04/12/2013)

A conversa com Tiago me (co)move, me provoca a pensar sobre o que é ser autor. Ainda não tinha pensado sobre autoria deste ponto de vista, sempre relatei “autoria” apenas com a possibilidade da escrita. Tiago me faz refletir que autoria está além da escrita, “vem antes mesmo do aprender”, “está na nossa inscrição como sujeitos pensantes, criadores”, “autor da fala e do pensamento”, “expressão da nossa fala”. Provocada, vou buscar nos estudos de Flavia Lobão (2009) o que ela pensa sobre autoria e encontro:

que o aluno autor é aquele que consegue, a partir dos textos de que dispõe – e não apenas os textos escritos -, ou seja, de sua relação com o que já lhe foi dito, com os sentidos que já lhe foram apresentados, em diferentes situações de contextualização, (re)significar, criar outros sentidos, criativamente e criticamente se expressar, se posicionar, dizer, escrever, a sua palavra. (p. 93).

Assim, as crianças e Tiago vão me ajudando no meu processo de formação e de autoria. Vou me dando conta de que professor, alunos e alunas trazem sua autoria em seus movimentos singulares, em suas falas e textos. Sampaio (2008) também me convida a ampliar minhas reflexões ao dizer que “as histórias partilhadas vão imprimindo marcas na memória individual e coletiva do grupo e retornam nos enunciados orais e escritos das crianças” (p.108). Deste modo, venho percebendo que as falas destes meninos e meninas da turma 204 vão me dando pistas, me revelando suas marcas de autoria.

Para me ajudar, Tiago, co-participante da pesquisa, propõe uma atividade na qual as crianças poderiam escrever ou desenhar como se sentiam ao ouvirem as histórias. Trago para este estudo algumas imagens desta proposta que foi bastante significativa para que eu pudesse conhecer um pouco mais sobre as crianças. Entre uma atividade e outra, conversava com elas.

A narrativa de Isabela abaixo retrata seu jeito falante, irreverente e determinado. É uma menina bastante articulada e gosta de se vestir com um jeito mais adulto. Conta que seus pais são separados, que mora com a avó e com a tia, que gosta de contar histórias para ela. A mãe mora com o namorado e Isabela vai aos finais de semana para a casa dela. Ao perguntar o que pensa sobre as histórias lidas/ ouvidas, revela:

Não gosto de história. Na verdade, não gosto de história de romance, porque não gosto que o príncipe faça as coisas para ela (princesa). Ele faz tudo e a gente não faz nada. Gosto mais de histórias assustadoras. É legal ficar com medo. Engraçadas porque me faz rir. (...) É divertido ler, a gente aprende. Quando lê imaginamos na nossa cabeça. Tem livro que não tem desenho e imaginamos. (Isabela. Conversa transcrita. 4/10/2014)

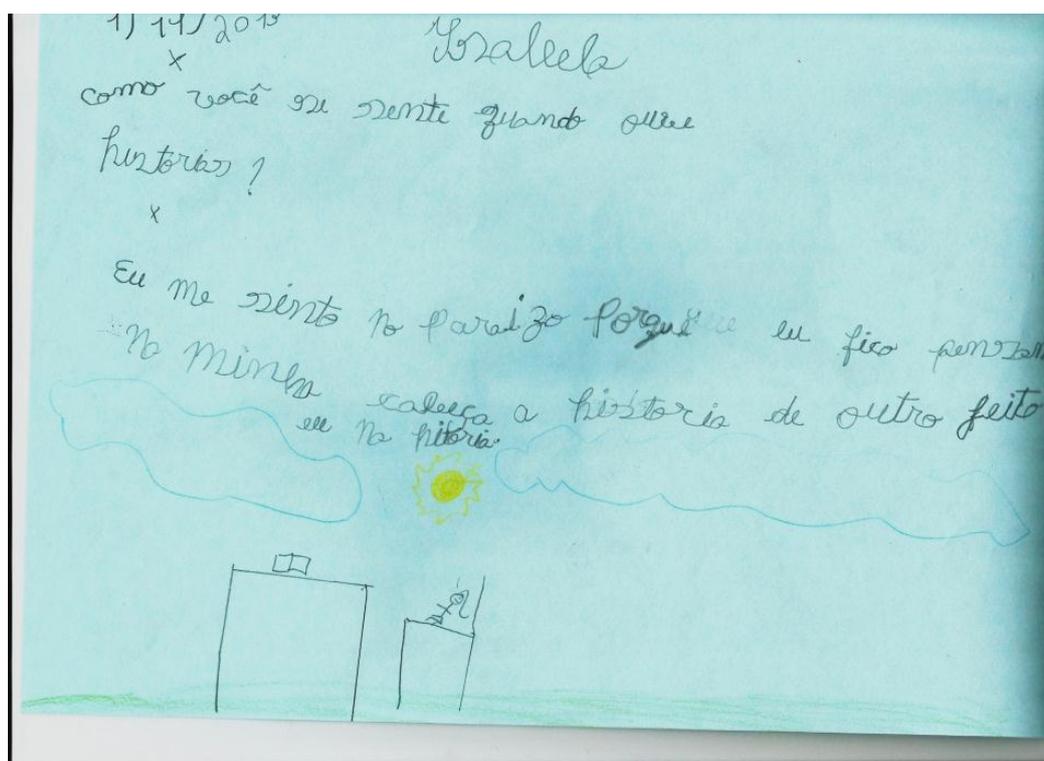


Imagem 1: Isabela escreve e desenha como se sente ao ouvir história

Lucas Cardoso mora com seus pais, sua irmã, madrinha e sua avó. A mãe cuida da casa e da avó. É um menino com bastante energia e pouca concentração. Era necessário lembrá-lo da importância de sua tranquilidade e de participar das atividades propostas pelo professor. Pergunto se tem livros em casa, quem lê para ele, se gosta de história e como se sente ao ler ou ouvi-las. Ele me diz:

Tenho poucos. Minha mãe lê, às vezes.. Eu gosto mais ou menos, porque às vezes eu não entendo. Gosto mais de livros com figuras. Mas gosto de ler Crepúsculo, mesmo sem figura. Fico feliz quando escuto história. (Lucas Cardoso. Conversa transcrita. 4/10/2014)

Na conversa com Lucas Dias fico sabendo que vive com a avó e que antigamente ela contava histórias para ele antes de dormir. Diz que sua mãe mora numa comunidade e que nunca mais viu o pai. Fala que tem muitos livros, dados

pelo seu padrinho e que gosta de ler em casa. Lucas é um menino tranquilo e com um olhar doce. Converso com ele no pátio e me emociono com o nosso diálogo.

Pergunto:

- *Conta pra mim Lucas, você gosta de história?*
- *Gosto!*
- *Por quê?*
- *Porque quando a gente lê a gente vai para outro mundo.*
- *Qual mundo?*
- *O mundo da leitura.*
- *O que você encontra nesse mundo?*
- *Lá encontro muitos livros, palavras, poemas, frases, livros de comédia, livros de terror.*
- *O que você sente ao escutar/ler as histórias?*
- *Eu me sinto sendo levado por um portal que vai pro mundo da leitura.*
- *Você prefere ler ou escutar?*
- *Eu prefiro ler porque aumenta nosso aprendizado.*
- *É? Aprende muitas coisas? O quê?*
- *Novas palavras.*
- *Que bacana!. Adorei conversar com você, Lucas.*

(Lucas Dias. Conversa transcrita. 4/10/2014)

Lorena era uma criança bastante envolvida com a aprendizagem, fazia tudo com capricho e concentração. Parecia relacionar às histórias a aquisição de seus conhecimentos e por isso gostava das histórias na escola, reconhecia que elas a ajudavam a aprender. Pergunto para ela o que pensa sobre as histórias, porque gosta, o que sente quando está ouvindo e onde prefere ouvi-las. Ela me diz:

Ah, as histórias são legais, tem histórias de contos de fadas, filmes de contos de fadas. É uma coisa que agrada às crianças. Tem texto, ajuda as pessoas, agrada às pessoas. (...) Porque eu gosto de ler, que aí eu aprendo a ler e me faz passar de ano, do primeiro para o segundo. (...) Eu sinto que nem quando a gente tá nesses filmes, eu sinto que já tô melhorando minha leitura, aí já posso evoluir e passar de

ano, eu sinto que quando alguém tá lendo pra mim eu sinto que essa pessoa pode me ajudar a entender mais, a aprender.(..) Eu prefiro na escola porque o professor pode me ouvir e me corrigir se eu errar, porque se eu errar, as pessoas ficam do meu lado, aí ele (professor) me corrige e eu acerto ler a história toda. (Lorena. Conversa transcrita. 4/10/2014)

Antonio era muito sorridente e carismático. Morava com seus pais, sua tia e sua irmã. Suas palavras me encantam e emocionam. Pergunto para ele:

- O que sente ao ouvir as histórias?
- Fico feliz, porque as histórias ensinam e mostram às crianças que querem ser autoras. (..)
- Fico querendo saber mais, então questiono:
- Como assim?
- Quando a criança lê a história, gosta e fica com vontade de escrever, inventar outras histórias. Quando lê, sente por dentro do corpo uma imagem, vendo o futuro dele, para ser um bom escritor, uma boa pessoa.
- Você acha que as histórias são importantes?
- Sim, porque ensinam a gente a aprender novas palavras e ensinam a escrever novas palavras. Eu aprendi (escrever) lendo.

(Antonio. Conversa transcrita. 4/10/2014)

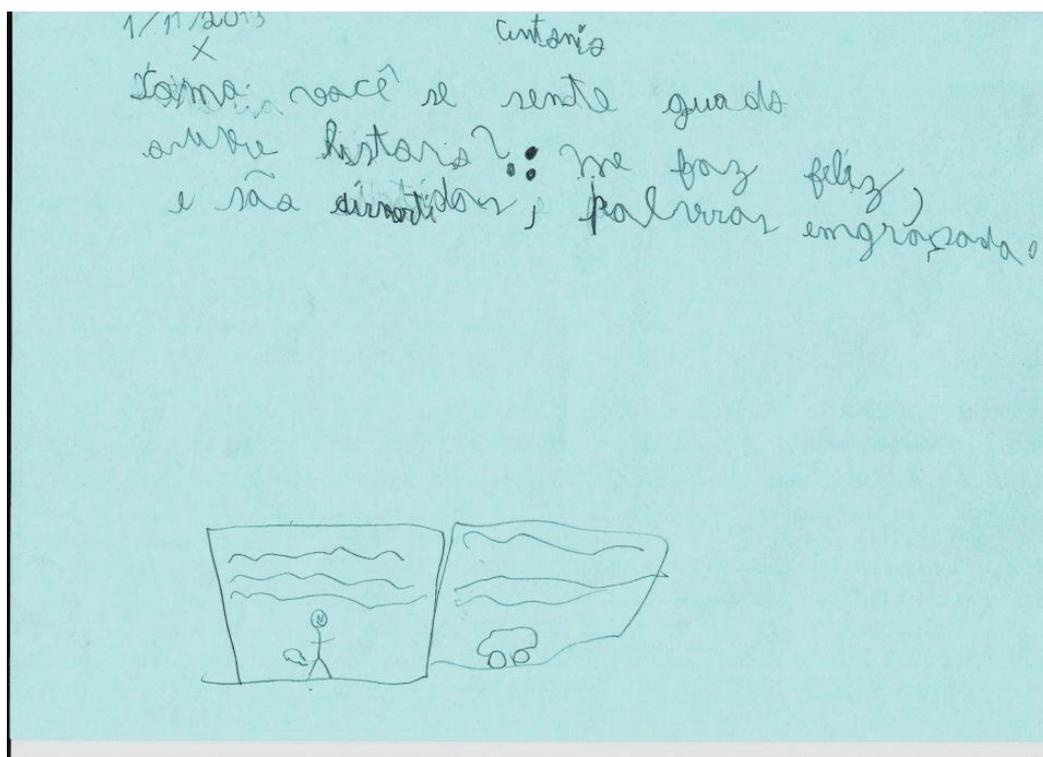


Imagem 2: Antonio escreve e desenha como se sente ao ouvir história

Outra criança que conversei foi Livia, uma menina mais reservada. Ela me diz que seus pais contam histórias para ela antes de dormir. Início a conversa perguntando porque não queria participar da pesquisa e Livia me responde:

-Não gosto muito de ler história, por isso não queria participar (da pesquisa). É porque tem um livro lá na minha casa que eu não gosto. Algumas das minhas histórias eu não gosto e outras aqui eu já acho engraçadas. A minha favorita da minha casa é a Chapeuzinho Amarelo. (...) Eu sinto que eu tô dentro de um livro, aí eu fico assustada com as coisas e acabo pegando no sono.

Então pergunto para Livia:

- *Você achou que para participar da pesquisa tinha que gostar de livro?*
- *Não.*
- *Então por que você me disse isso?*
- *Porque eu queria falar, eu não consegui mais segurar a minha boca.*
- *Como assim? Eu não entendi! Tem alguns livros que você gosta e outros que você não gosta...*
- *Sim! Deixa eu contar a história de um peixinho. Minha mãe que me contou quando eu era pequena, era um peixinho amarelo que gostava de pular do aquário para tentar encontrar o mar. Eu gostava quando ela contava.*
- *Essa parece que você gosta muito, pois ouviu quando pequena e ainda está na sua memória. Até agora eu não entendi porque me disse que não gostava de histórias.*
- *Porque tem algumas (histórias) que eu gosto e outras não.*
- *Mas não temos que gostar de todas. Esse é um direito nosso, gostar de alguns livros e outros não. Ou mesmo não gostar de histórias ou gostar só de algumas histórias. Eu também tenho algumas que eu não gosto.*

(Livia. Conversa transcrita. 4/10/2014)

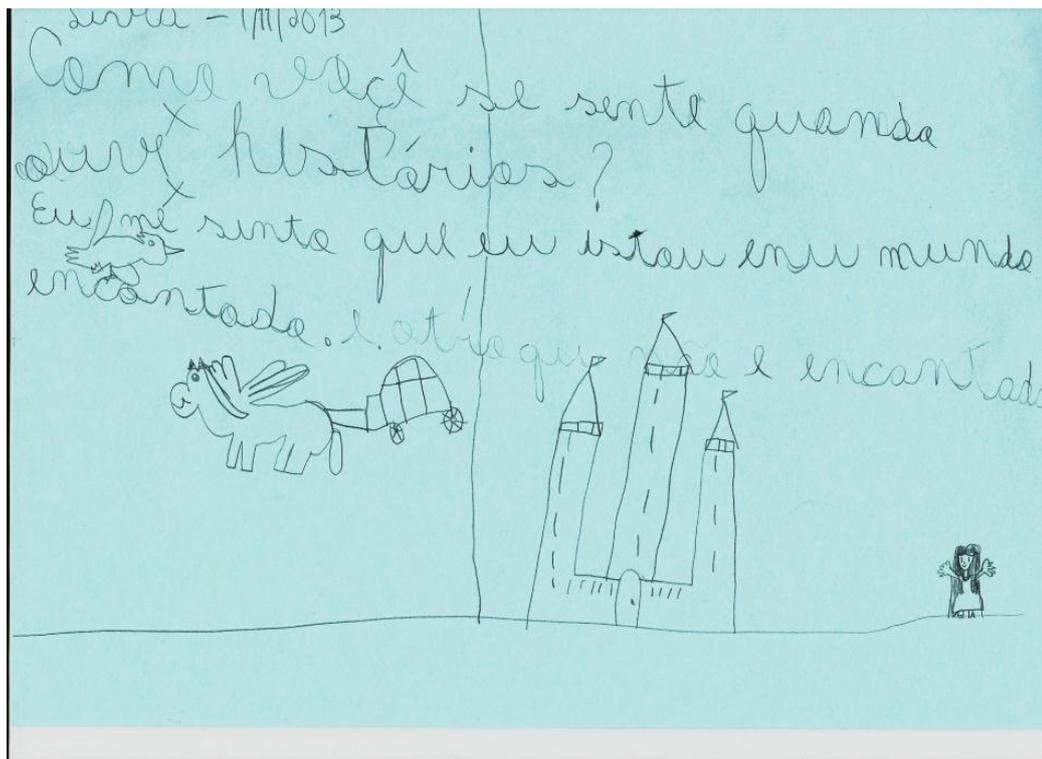


Imagem 3: Lívia escreve e desenha como se sente ao ouvir história

Estas narrativas mostram-me o quanto estas crianças são autoras no seu dizer, no seu pensamento. Fazem questão de se posicionarem, dizerem o que pensam sobre a literatura em suas vidas, não se intimidam com as diferentes opiniões dos amigos. Segundo Lobão, “o aluno autor é aquele capaz de marcar EXPRESSIVAMENTE a relação dialógica entre o eu e o outro” (2009, p. 93).

Assim, Isabela não teme em dizer que não gosta de histórias de romance porque sente-se incomodada com a maneira como o personagem do príncipe é retratado nos contos de fadas. Fica claro que acha importante uma figura feminina ativa. Prefere as histórias engraçadas, assustadoras, onde possa interagir, movimentar seus sentimentos. É uma fala carregada de autoria, uma fala própria, única. Isabela não tinha nenhum receio em se expor, pois sabia que naquele espaço podia se expressar.

Lucas Cardoso revela que gosta mais ou menos, porque nem sempre entende o que está lendo, prefere livros com figuras. Já Lucas Dias tem um outro tipo de experiência com a leitura literária. Ele gosta muito porque acha que aumenta o aprendizado. Sente-se levado por um portal que vai para um outro mundo. O

mundo da leitura, onde “encontra muitos livros, palavras, poemas, frases, livros de comédia, livros de terror”.

Antonio faz uma relação das histórias com autoria e me surpreende ao dizer: “Quando a criança lê a história, gosta e fica com vontade de escrever, inventar outras histórias”. Como é bonito ouvir Antonio, uma criança de 8 anos, relacionando autoria e literatura. Penso como foi um desafio, inicialmente, para mim pensar em autoria. Antonio percebe que a literatura o ajuda neste processo autoral, diz que as histórias ensinam novas palavras, nos narra que aprendeu escrever lendo. Lorena também acredita que as histórias a ajudam em sua leitura. E é neste espaço aberto para o encontro, como nos lembra Lobão (2009), que “não existe texto fora de correlações com outros tantos textos, escritos ou não” (*Ibidem*).

Lívia não quer participar da pesquisa, a princípio, talvez, por não querer divulgar que não gostava de histórias. Será que se preocupava com o que pensariam sobre ela? Não sabemos. Mas, na produção escrita que fez, diz que se sente em um mundo encantado. Quando conversamos mais para saber porque não gostava, deixa claro, em sua fala, sua posição, suas ideias, seu pensamento. Diz: “Porque eu queria falar, eu não consegui mais segurar a minha boca.” E nem precisava, porque as crianças sabiam que naquele espaço escolar suas falas eram (re)conhecidas, todas tinham o direito à palavra, eram autoras do seu pensamento e do seu dizer. Não foi à toa que quando Tiago traz os livros de história para contar, elas também pedem para trazer os delas.

Ao abrir a possibilidade dos alunos e alunas participarem, Tiago deixa evidente que naquela sala de aula a opinião e a participação das crianças são importantes e consideradas. Um amante da literatura, ele busca esse caminho para aproximar-se dos(as) alunos(as) e envolvê-los(as) nesse mundo mágico que tanto o encanta, mas sempre considerando o jeito que cada criança pensa e se relaciona com as histórias.

Sob essa perspectiva, Tiago realiza diferentes propostas e traz para o grupo a história “O coelho Pensante”. A partir dessa narrativa as crianças desenharam o

coelho em situações do nosso cotidiano, escrevem suas impressões sobre a história e respondem a pergunta: “Como o coelho fugiu da gaiola?”.

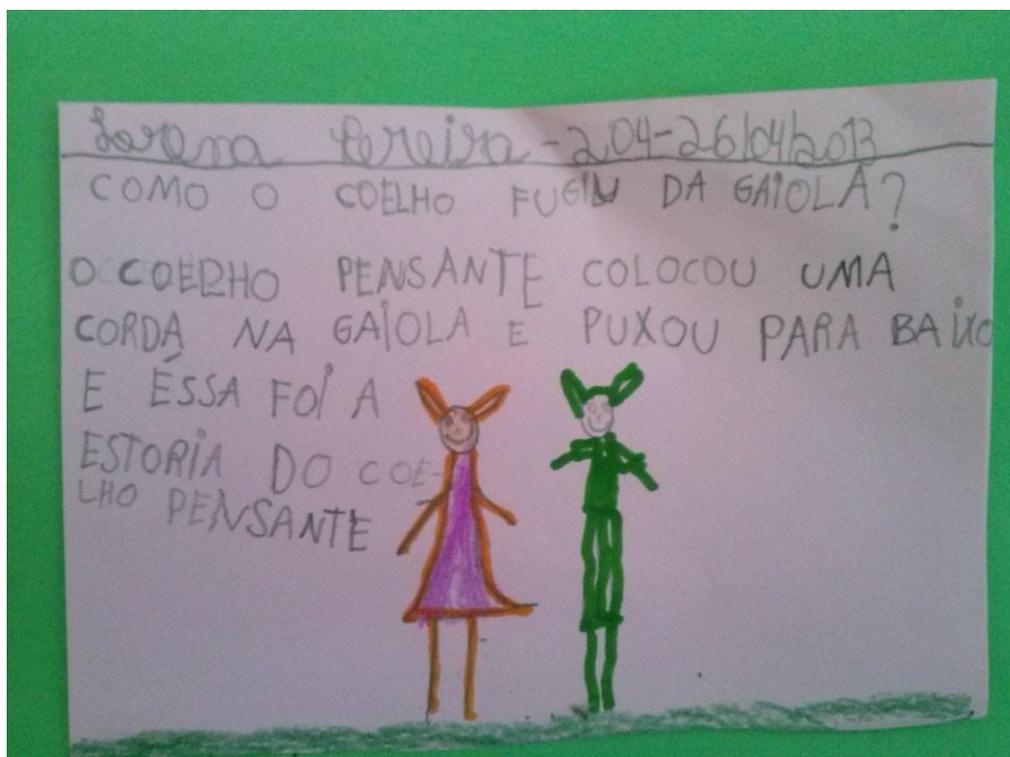


Imagem 4: produção de texto da aluna Lorena.



Imagem 5: produção de texto do aluno Antonio.

A atividade proposta pelo professor é feita através do ponto de vista dos meninos e meninas, do que foi mais significativo para cada um(a). Inicialmente, a organização das ideias são mais importantes do que as questões ortográficas para Tiago, mas estas também são cuidadas, considerando as especificidades de cada aluno(a). Assim, o papel do(a) professor(a) é apenas o de legitimar esse direito, compreendendo seus diferentes percursos de construção da aprendizagem. Segundo Lima (2009), o direito de aprender não é o(a) professor(a) que estabelece ao(a) aluno(a), é um direito que nasce com o sujeito, visto que já nascemos todos aprendentes. Assim, as histórias vão permeando as opiniões, a construção da escrita e o processo de autoria de cada aluno e aluna.

Para ilustrar estas reflexões, trago algumas produções textuais de uma mesma história levada para casa por diferentes crianças. O registro da história “Gato sapeca” é feito de maneira bastante diferente por Lorena e Rafael, conforme podemos ver nas imagens 6 e 7.

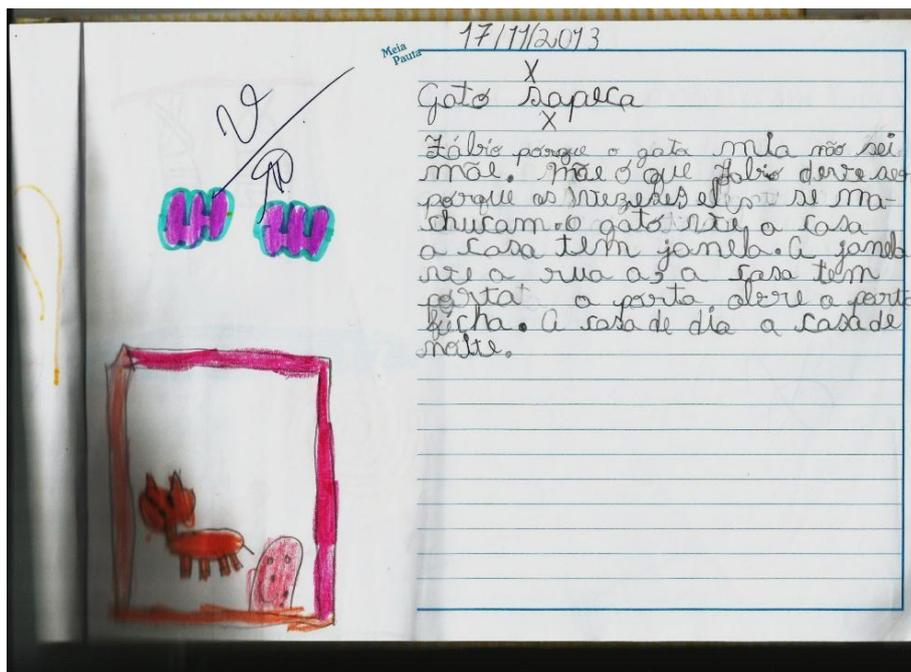


Imagem 6: produção de texto "Gato sapeca", da aluna Lorena.



Imagem 7: produção de texto "Gato sapeca", do aluno Rafael Silva.

Lorena (imagem 6) narra fatos que acontecem na história, já Rafael (imagem 7) escreve duas palavras - gato e sapeca - que para ele é o que é possível e faz

sentido para representar a história, além de fazer um desenho detalhado. Cada um, ao seu modo, deixa suas impressões sobre a história levada para casa.

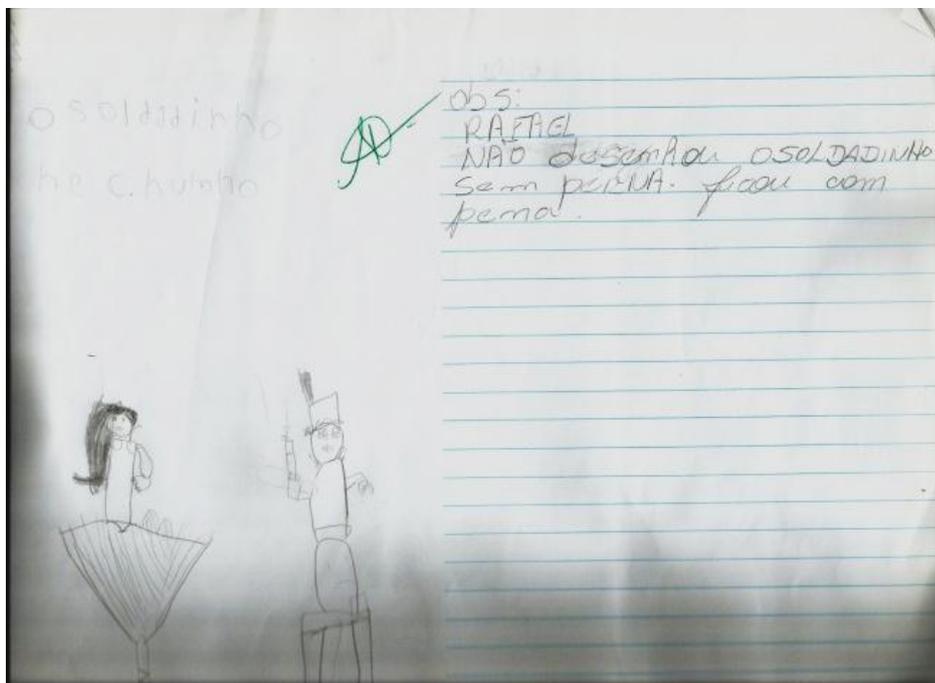


Imagem 8: representação da história “Soldadinho de Chumbo”, do aluno Rafael.

Rafael também nos surpreende ao desenhar o soldadinho de chumbo (Imagem 8), com as duas pernas ao invés de uma, como é retratado no clássico que conhecemos, pois como podemos observar no registro do seu caderno, ele “não desenhou o soldadinho sem perna...ficou com pena”. Para Rafael o importante é o seu sentimento, deixar registrado o que pensa sobre a história e não o que a história apenas apresentou. Rafael se mostra autor de sua opinião, de seus sentimentos, trazendo o seu modo singular de compreender o que vivenciou.

Lorena e Cecilia levam para casa a história “A formiguinha e a neve”. A mesma história é escrita pelas meninas com pontos de vista bem diferentes.

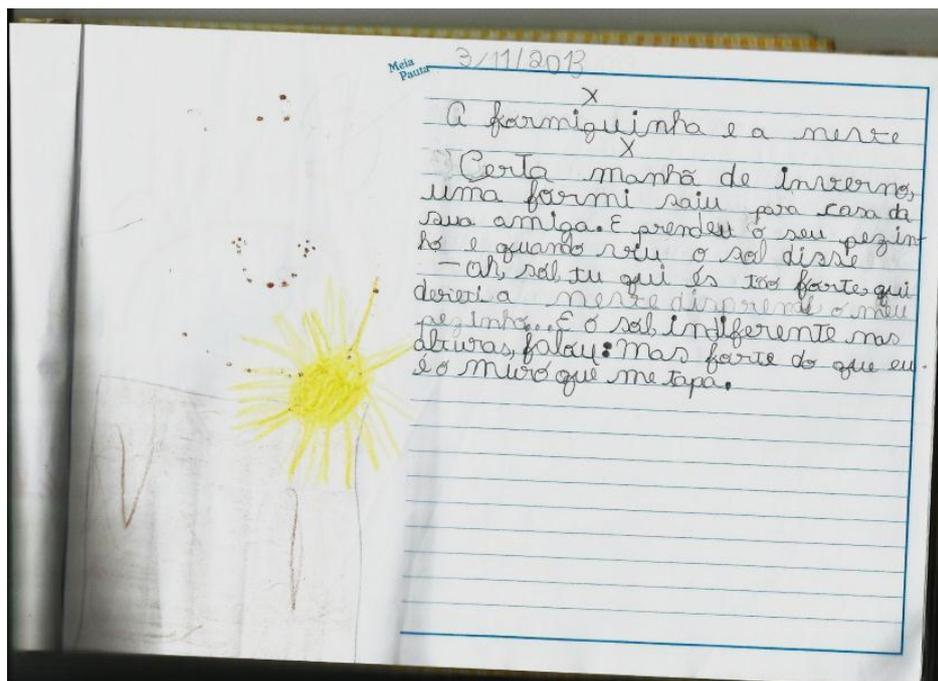


Imagem 9: produção de texto “A formiguinha e a neve”, da aluna Lorena.

Para a primeira autora (imagem 9), a história é escrita de maneira simplificada, mas para Lorena é o bastante para marcar suas ideias.

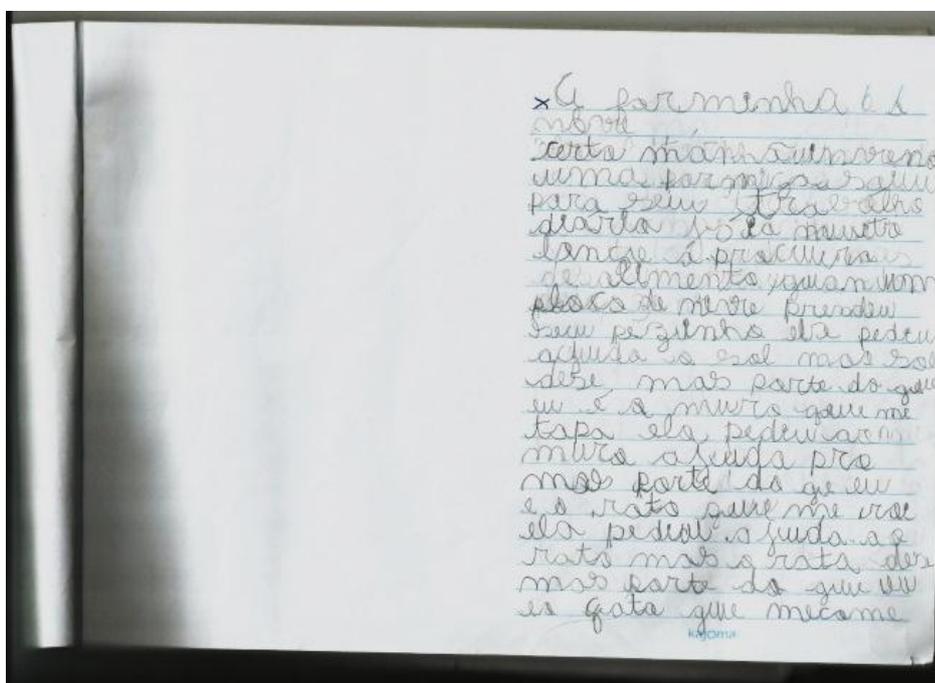


Imagem 10: produção de texto “A formiguinha e a neve”, da aluna Cecilia.

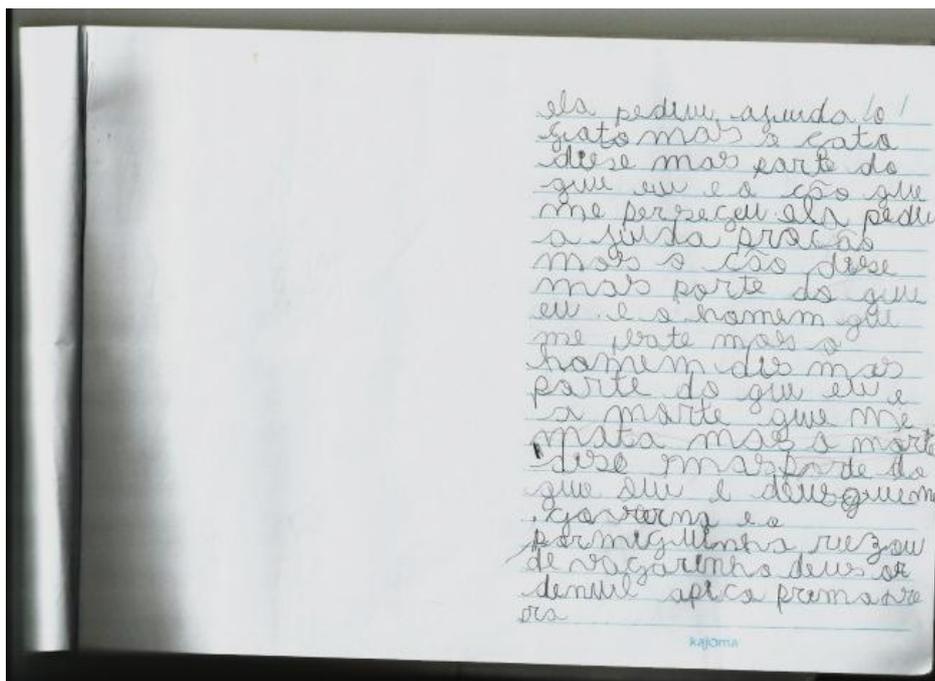


Imagem 10a: continuação da produção de texto “A formiguinha e a neve”, da aluna Cecilia.

Já Cecilia (imagem 10 e 10a) não se satisfaz com uma escrita resumida, sente necessidade de detalhar os fatos da narrativa lida. E assim, vamos percebendo que não há um único modelo para registrar as histórias levadas para casa, cada criança escreve da maneira que faça sentido para ela, mostrando-se autora nos recontos das histórias lidas.

Smolka (2012) traz reflexões importantes sobre a construção da escrita enquanto constituição de sentidos. A autora acredita que:

a criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer...mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (p.95).

Todas as produções de textos das crianças e registros de sala de aula são valorizados e validados por Tiago, que acredita que:

a criança precisa se assumir como autora da fala e do pensamento, vivendo experiências outras, de outros sujeitos que pensam, de outros modos que escrevem, e falam de outros modos coisas diferentes, tipos de textos, diferentes

autores, pra que eles vejam que não é um modo só de dizer... por exemplo que toda história não é preciso dizer “era uma vez”, toda história não precisa terminar “e foram felizes para sempre”, pra eles procurarem o modo que tem mais a ver com eles próprios. Mas eu só vou me assumir como sujeito autor, expressando minha fala e pensamento, quando eu também vivenciar diferentes e múltiplas possibilidades de marcas de autoria, porque se não, posso cair na armadilha de só reproduzir a fala do outro, o pensamento do outro, e pra mim o importante não é reproduzir a fala, o pensamento de ninguém, é marcar esse pensamento, essa fala e eles poderem escrever e se inscreverem. (Tiago Ribeiro. Conversa transcrita. 04/12/2013)

Neste sentido, a literatura estabelece muitos (inter)locutores, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, abrindo possibilidades de diálogos e trocas entre alunos(as) e professor, inaugurando novos momentos de interlocução e escrita. Nesta perspectiva, propostas de leitura e escritas são vivenciadas enquanto experiências e, como aborda Lobão (2009), é importante “pensá-las em sua dimensão formadora, humanizadora, como práticas que co-movem, atravessam a gente e transformam.” (p. 85).

Assim, aprender a ler e escrever está além da decodificação do código linguístico para as crianças da turma 204. Ao participarem de propostas carregadas de sentidos, falam e registram suas ideias, vivências e sentimentos. Desta forma, vão refletindo sobre a construção da escrita e, principalmente, (re)inventando novas histórias e exercitando-se como autoras no seu dizer e na sua escrita.

4.4 EXPERIÊNCIAS QUE PASSAM PELO CORAÇÃO

Esta pesquisa tem possibilitado viver diferentes emoções: admiração, curiosidade, estranhamento, receio, tristeza, alegria, emoção, afeto e amor permeiam pelo coração. Deste modo, experimentar estes sentimentos me renova e, assim como o pulsar de um coração, me dá vida, me movimenta, me (trans)forma e me constitui como outra.

Surpreendo-me com cada fala e vou descobrindo como as crianças definem tão bem suas experiências com a leitura literária. Fico, muitas vezes, sem palavras diante das narrativas destes meninos e meninas. Foi o que aconteceu ao ouvir Jeanine falar, com um jeito muito poético, assim como o seu professor, sobre o que sente ao escutar as histórias:

Gosto porque imagino estar dentro das histórias e posso fingir que sou princesa, heroína, astronauta e outras coisas. Gosto de contar história e inventar para minha irmã de cinco anos. (..) São legais, tem muitas aventuras, princesas e príncipes. Sinto que meu coração está dentro das histórias. O cérebro tá lendo, escrevendo essa história, está pensando essa história. O cérebro tá lendo a história para o coração viver a emoção, a aventura, a brincadeira. (Jeanine. Conversa transcrita. 04/12/2013)

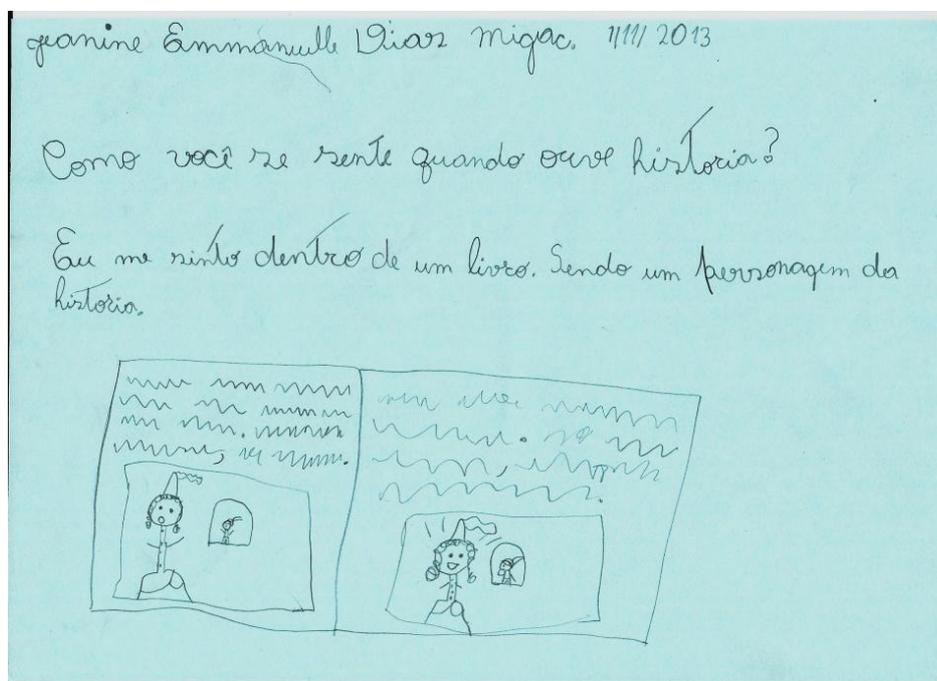


Imagem 11: Jeanine escreve como se sente ao ouvir história.

Não conseguiria definir tão bem a experiência com a leitura literária quanto Jeanine: o cérebro lendo e o coração vivendo. Assim, as crianças vão vivenciando um mundo de aventuras e experimentando muitos sentimentos. Segundo Patrícia Corsino (2010):

o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. (p. 184)

Gabriel também nos relata em sua fala o quanto se sente emocionado com as histórias:

Fico esperando o que vai acontecer de bom e de ruim. Fico emocionado para ver o que vai acontecer. (Gabriel. Conversa transcrita. 04/12/2013)

Assim, Gabriel vai experimentando sensações. Freitas(2003) me ajuda a compreender Gabriel, pois segundo o autor, é “a partir das histórias, da literatura que organizamos nossas próprias experiências, a compreensão do que nos acontece e de nossa própria identidade, o sentido de quem somos.” (p. 36).

Mergulhada no cotidiano de sala de aula, na qual Tiago é professor, vou participando de muitas contações e, aos poucos, vou me dando conta que nem sempre o comportamento das crianças combinava com a relação que estabeleciam com as histórias.

Rafael Ribeiro era um menino que movimentava-se constantemente, entretinha-se com os amigos e, aparentemente, mostrava-se distante da proposta que acontecia. Sabia que ele ainda não lia e não escrevia convencionalmente, precisava de intervenção constante para refletir sobre a escrita. E, muitas vezes, mostrava-se agitado e resistente à realização das tarefas. Estava apreensiva, pois iria conversar com ele no pátio, lugar de brincadeiras livres, de correrias, de explorar o espaço com os amigos. Será que Rafael iria aceitar conversar comigo? Sentamos num tronco de árvore e os amigos nos acompanharam para ajudar na gravação. Rafael, para o meu espanto, mostrou-se bastante tranquilo e num tom de voz baixinho e sereno foi me surpreendendo com seu comportamento e suas declarações. Eu pergunto:

-Rafa, você gosta de histórias?

-*Sim, gosto de ouvir (história), porque não sei ler, nem escrever.*

-*Porque gosta?*

- *Adoro ouvir porque é divertido.*

- O que sente quando escuta as histórias?

- *Gosto na imaginação.*

- Como assim?

- Imagino coisas na minha cabeça. Quando a minha mãe conta eu “to” imaginando.
(..) *Eu gosto dos desenhos, eu acho o desenho bonito. O tio também!*

- *Que tio?*

- *O tio Tiago.*

Intrigada, procuro saber mais e interrogo:

- *Você gosta do tio Tiago contando as histórias? Por quê?*

- *Porque eu gosto dele. É legal!*

(Rafael Ribeiro. Conversa transcrita. 04/12/2013)



Fotografia 4: eu e Rafael Ribeiro, no pátio.

Rafael me cativa com sua sinceridade. Não tem receio de dizer que “não sabe ler, nem escrever” porque no espaço escolar que convive a linguagem escrita não é a única maneira de se expressar, sabe que há afeto. E é este afeto que possibilita imaginar, apreciar, se aproximar da literatura e sentir prazer em ouvir história, simplesmente porque “gosta do tio Tiago”. Assim, Rafael vem ampliando

sua relação com a literatura e com a aprendizagem, através do “tio Tiago”. Rafael vem me ensinando também que, no cotidiano, nem tudo que olhamos é o que parece ser. Fico muito impactada ao saber que ele gosta de histórias, pois, segundo minhas hipóteses prévias, seu comportamento não demonstrava esse envolvimento. Vejo mais uma vez o quanto é necessário, no cotidiano, nos despir de nossas certezas.

Todas estas narrativas me surpreendem, me (co)movem e preciso admitir que, no primeiro momento, me causam estranhamento. “Estranhar-se a si mesmo”, como nos diz Rita Pereira (2012), vem fazendo parte do meu caminhar e crescimento, durante o mestrado. Volto a refletir sobre a concepção de infância que ainda me habita. Como posso ainda me surpreender, estranhar a fala das crianças?

Retomo as ideias de Bernadina Leal (2011) para pensar a concepção de infância como caminho, como movimento, como um “devir”. Acredito que através das falas destas crianças podemos nos aproximar delas e compreender a infância como algo novo para mim em relação ao que já está estabelecido.

Assim, vou aprendendo, a cada encontro, algo novo com as crianças e Tiago, envolvendo-me com as histórias e poemas que trazem para a sala de aula. Professor e crianças declamam poemas e se arriscam a escrever. Desta forma, descubro que Tiago inspira alunos e alunas, que também gostariam de ser poetas como ele, como narra Cecilia:

Eu gosto muito de história, mas só que como não tem história na hora de dormir eu conto na minha imaginação. Minha irmã gosta de desenhar, às vezes eu desenho e conto da minha imaginação. Eu faço desenho e fico pensando o que eu vou escrever e aí tem que ser na minha mente igual os poetas fazem para escrever história, eles procuram ler, escrever. Os poetas fazem poesia no livro. Eu queria ser poeta. Minha vida queria ser poeta. Eu quero ser poeta porque gosto muito de desenhar e gosto muito de escrever. Eu queria ser igual ao tio Tiago porque ele é poeta. Eu gosto muito de escrever, gosto de escrever de amor, escrever de romance. (...) Eu prefiro ler as histórias porque eu fico com inspiração. Inspiração, pra escrever, pra ler, me ajuda a ler. Eu sinto muito legal, especial, como se fosse uma surpresa de aniversário. (Cecilia. Conversa transcrita. 04/12/2013).

Cecilia gosta muito de escrever. Suas histórias são sempre muito detalhadas e cheias de elementos, os quais enriquecem suas produções. Ela gosta de ler e já percebeu a leitura, como ela própria diz, como uma inspiração para suas produções

textuais. Amante da poesia, Tiago incentiva a escrita de poemas e, deste modo, as crianças vão exercitando e se aproximando deste gênero literário também. Cecília se arrisca e escreve:

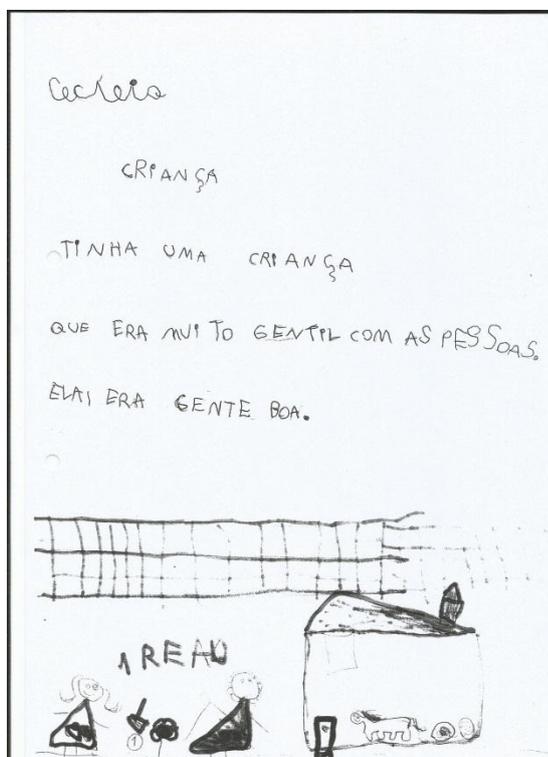


Imagem 12: poema “criança” escrito por Cecília

Tiago propõe a criação de um livro de poesias e, inspirados no professor, alunos e alunas escrevem seus próprios poemas. Recebo de presente uma cópia e compartilho aqui alguns poemas das crianças da turma 204:

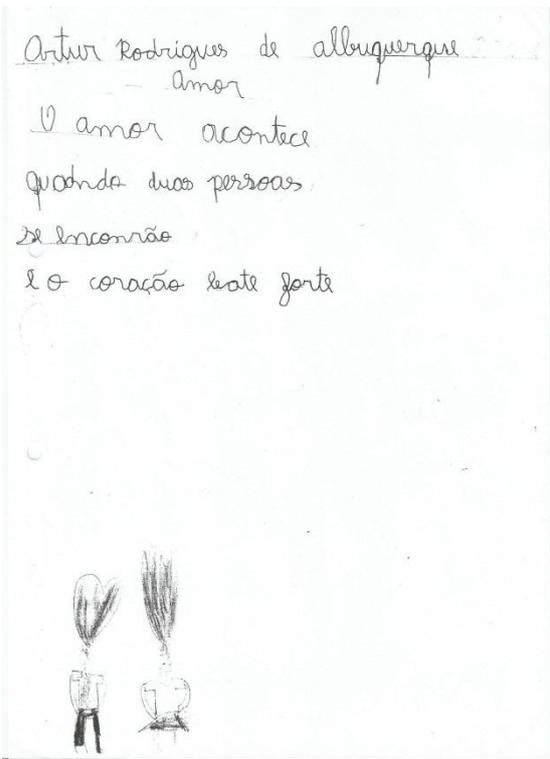


Imagem 13: poema "Amor" escrito por Artur.



Imagem 14: poema "o armário" escrito por Matheus.

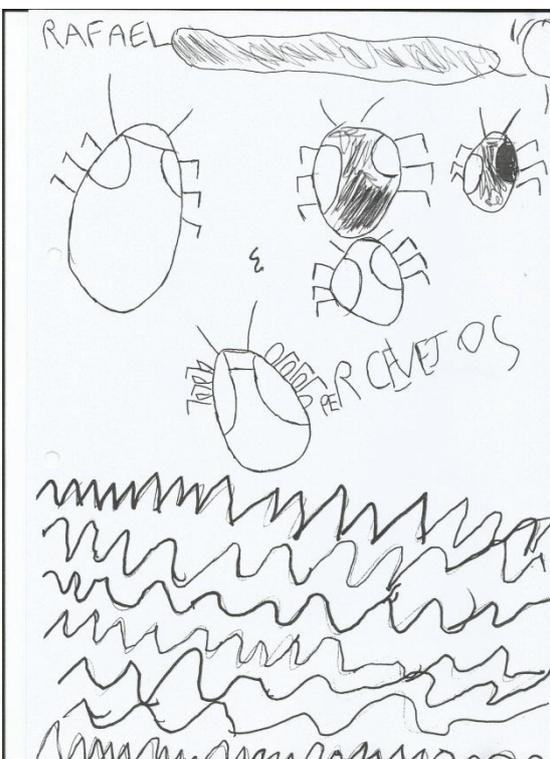


Imagem 15: poema "Percevejos" escrito por Rafael.

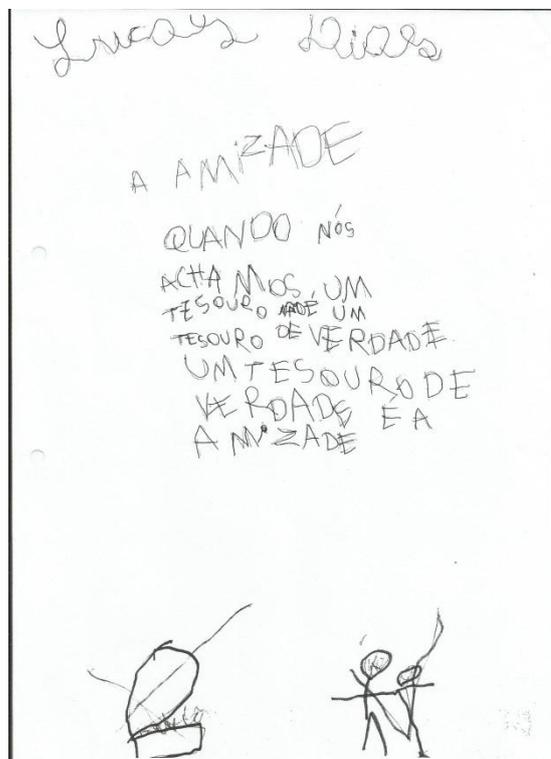


Imagem 16: poema "Amizade" escrito por Lucas

Carlos Drummond de Andrade (1974), no texto jornalístico, “A educação do ser poético”, nos questiona sobre o motivo das crianças deixarem de ser poetas ao crescerem.

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia. Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? (*Jornal do Brasil, 1974*)

O que a escola pode fazer para que as crianças não percam essa veia poética? Acredito que a primeira coisa é abandonar as atividades que utilizam o texto literário em propostas escolarizadas e possa simplesmente trazer poemas para a sala de aula para apresentá-los, declamá-los e assim ir preservando em cada criança o fundo intuitivo, mágico e criativo, que se potencializa com a sensibilidade poética.

Recorro mais uma vez às reflexões de Fernandez (2011) sobre a pedagogização do texto literário. A escola, muitas vezes, propõe atividades descabidas e usa a literatura como pretexto para o estudo da gramática, interpretações ou redações improdutivas, tornando a escrita sem sentido.

Tiago traz a poesia, o texto literário como puro deleite, sem didatizá-lo e assim vai aproximando-o dos alunos e alunas, mas sempre respeitando o gosto de cada criança. Algumas não se sentem cativadas por esse gênero textual, como Mateus, mas isso não é problema em sala de aula. O aluno expõe como se sente:

Não sinto nada, não gosto, não sei ler, é chato, eu durmo. (Mateus. Conversa transcrita. 04/12/2013)

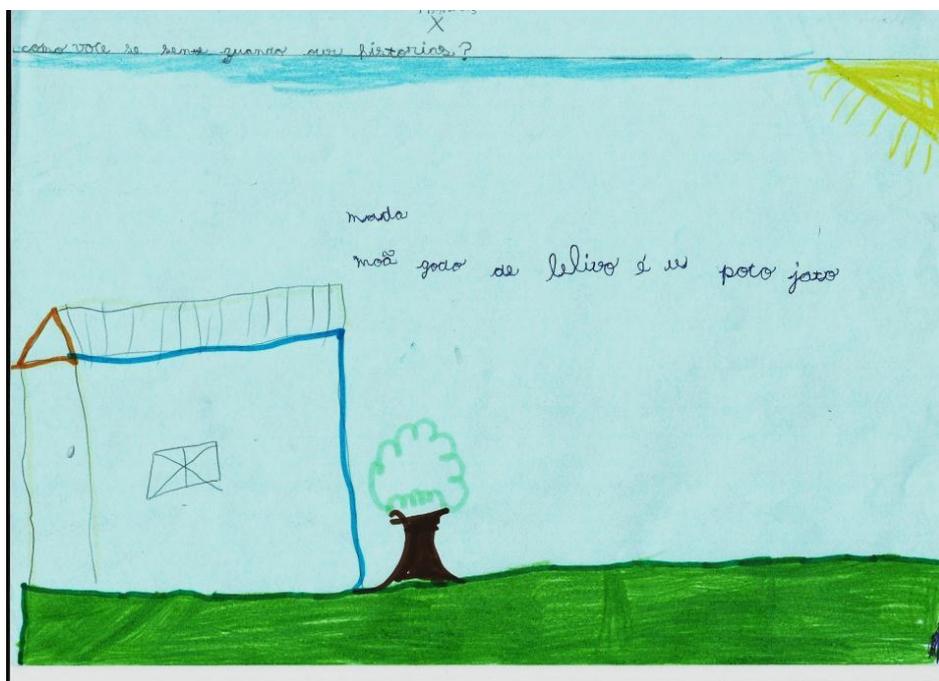


Imagem 17: Mateus escreve como se sente ao ouvir história.

Quando estou com Mateus, ele desvia a atenção, sai para brincar com os meninos. Mudo de assunto para tentar cativá-lo, pergunto de que ele gosta e me responde que é de carrinho. Ainda tentando criar um vínculo com ele, falo sobre meu filho, que também gosta de carrinho. Ele começa a se interessar, mostro a foto do meu pequeno Pedro no celular e ele olha um jogo que tem no telefone. Pede para jogar e fica no meu colo brincando. Tento conversar um pouco mais para saber sobre sua experiência com a literatura, mas a atenção é somente para o jogo. Tentando descobrir mais sobre o motivo de não gostar das histórias, insisto mais no pátio, porém não tenho sucesso e percebo que preciso respeitar seu tempo e gosto.

Ainda pensando sobre Mateus, levanto a hipótese que talvez ele não goste de literatura por não saber ler, porém a conversa com Rafael me desloca dessa forma fechada de pensar e me mostra o quanto estou equivocada com o meu modo único de pensar. Rafael também ainda não lê, nem escreve convencionalmente, mas me revela:

Quando meu coração te vê (está falando de mim) eu fico muito feliz. (...) Eu gosto muito (de história), ela dá aprendizado para aprendermos a língua dos animais. Os

animais falam uma língua que a gente não sabe, tipo o tigre rugindo bem alto para chamar a família para comer junto com ele. Quando todo mundo (os amigos) lê, eu fico entendendo a história e acho muito legal. É muito bom ler porque a gente aprende e ajuda os nossos amigos que ainda não sabem ler. A Lorena me ajuda a fazer um dever. Eu ainda to aprendendo. Eu vou juntando as letras e vou aprendendo. (...) Algumas pessoas que ainda não gostam de ler, um dia elas vão querer ler, ainda vão ficar muito interessada em um livro. E vai ter um amigo que vai convidar a ler um livro e se ela não aceitar, o amigo vai dizer que ela não vai aprender a língua dos animais. (Rafael Silva. Conversa transcrita. 04/12/2013).

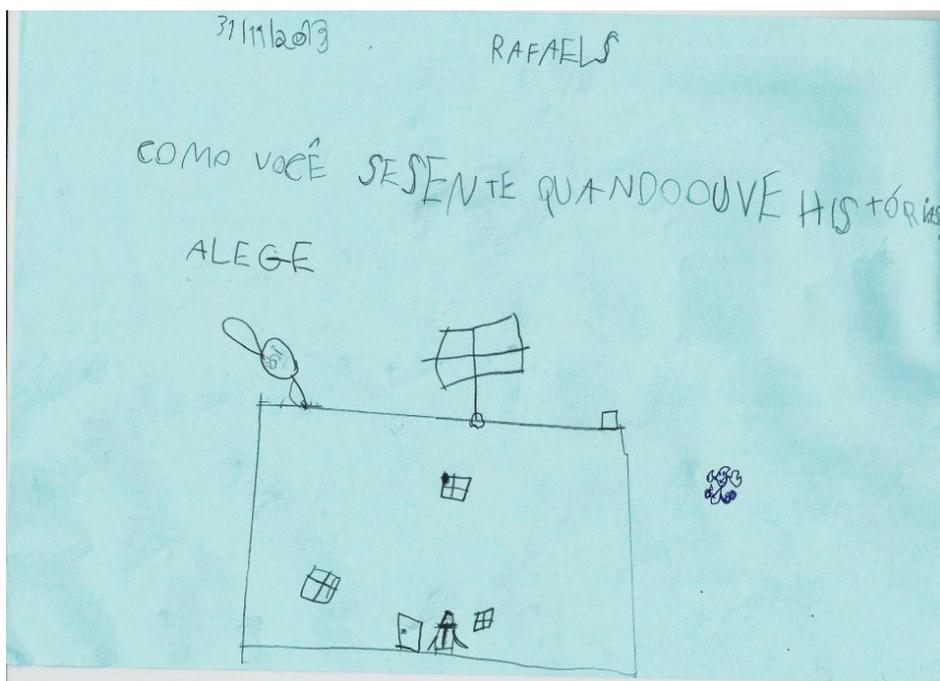


Imagem 18: Rafael Silva escreve como se sente ao ouvir história.

Fico surpresa com a narrativa de Rafael Silva e aprendo muito com a fala deste menino. Percebo, mais uma vez, que a paixão pela literatura nada tem a ver com a aquisição da leitura e da escrita. Ele se diverte e aprende com os livros mesmo sem saber ler. A língua dos animais o encanta mesmo não podendo ainda “juntar as letras”, como ele diz, para decodificá-las. Benjamin (1994) nos relata que “as crianças se divertem muito mais com os animais que falam e agem como os homens que com os textos mais ricos de ideias”. (p. 238).

Rafael fica ao lado dos amigos que já sabem ler para descobrir as histórias e o fato de ainda não saber não o distancia nem um pouco dos livros, ao contrário, reconhece que pode ser ajudado nesse encontro com o outro. Larossa (1998) volta às minhas reflexões e percebo que é no encontro com o livro, no momento de ler com o outro que amplia-se os sentidos. A experiência com a leitura está além da

compreensão de seus significados; ela é entrega, é poder se aventurar, se movimentar, é uma lição.

Experiência tão bem defendida por Benjamin (2002), como aquela que tem sentido em nossas vidas, “que nos modifica”, “nos atravessa”, que enriquecerá e permitirá nossas diferentes narrativas.

Nos estudos de Benjamin (1994), a experiência - como algo que nos afeta, que toca nossa vida - é bem diferente da informação, que simplesmente chega como uma necessidade presente no mundo capitalista. A experiência, segundo o autor, produz marcas, traz as marcas do narrador “como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 205). Ela envolve o ouvinte de maneira que o leva a tecer outras narrativas, como uma rede. É necessário (re)conhecer o quanto as narrativas das crianças nos dão pistas para descobrir sua relação com o texto literário e suas aprendizagens.

Rafael se esforça na aprendizagem da escrita e é ajudado por todos. Observa com cuidado a escrita dos amigos e amigas. Professor e crianças ficam ao seu lado estimulando suas reflexões sobre a construção da escrita.



Fotografia 5: Rafael Silva observando a escrita de uma carta para a diretora da escola.

Na fotografia 5, Rafael observa atentamente a amiga assinando a carta que todos escreveram no quadro para a diretora da escola, reclamando sobre um bichinho de pelúcia que a turma ganhou e sumiu. Ao lado de Lívia, ele mostra-se atento à grafia do nome da colega. Assim, cada criança, como nos diz Carmen Sampaio (2008):

passa a ser um *outro* que instiga e é instigado; que provoca e é provocado; que confronta pontos de vista e também tem os seus pontos de vista confrontados; que concorda ou discorda, fazendo da sala de aula um lugar de produção de sentidos que emergem nas interações, nas trocas cotidianas, no processo privilegiado de interlocução, através do encontro e do confronto. (p. 61).



Fotografia 6: Rafael Silva assinando a carta

Na imagem 6, Rafael também deixa registrado seu nome, sua escrita, sua marca. Rafael é reconhecido em seu processo de desenvolvimento da construção da escrita e sente-se seguro para escrever, de acordo com as hipóteses que levanta sobre a escrita.



Fotografia 7: Rafael participando da escrita no quadro

Na fotografia 7, Tiago ajuda Rafael a refletir sobre o que deve escrever na carta que fizeram para a diretora e, assim, também pode participar com os amigos e amigas do texto coletivo, atividade utilizada constantemente em sala de aula. Tiago aproveita as situações que acontecem no cotidiano escolar para realizar algumas propostas. Acredita que as atividades contextualizadas são mais ricas de sentido e significado para os alunos e as alunas. Neste sentido, Smolka (2008) nos oportuniza a pensar que:

a escrita não é apenas um objeto de conhecimento da escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva de conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das iterações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói como conhecimento humano. (p. 45).

Concordo com a autora que é neste movimento de interação entre professores e crianças que o conhecimento se constrói e, desta forma, os alunos e as alunas da turma 204 vão tornando suas vidas cheias de sentido. A experiência da escrita e da leitura torna-se única, rica e envolvente.

Deste modo, meninos e meninas exercitam-se como leitores e autores do seu dizer e da sua escrita, vão dando sentido ao que aprendem e vão revelando suas marcas de autoria, seja na fala, seja na escrita. Podemos ver que uma mesma história tem diferentes sentidos para as crianças. Uma mesma leitura tem muitas possibilidades de registro. Mesmo sendo o mesmo enredo, cada um vai ler, olhar a história de um modo. Cada criança imprime sua marca de acordo com o tipo de relação que faz, da maneira como leu.

5. HISTÓRIAS SEM FIM...

*O mundo não é o que pensamos.
Nossa "história" está inacabada.
A experiência está aberta.
Nessa mesma medida somos seres de
linguagem, de história, de experiência.
(kohan)*

Esta história está longe de acabar, penso que há diversos jeitos de contá-la, este é apenas um viés, há muitos outros fios que ainda podem ser tramados. Não tenho a intenção de por um fim, mas apenas trazer algumas reflexões conclusivas, a partir das tantas narrativas ouvidas durante o tempo que estive com a turma 204 e com seu professor .

Esta investigação vem me permitido (per)cursos jamais experimentados antes. A pesquisa com o cotidiano foi aguçando os sentidos e provocando muitas indagações. Foi uma grande experiência conversar com esses meninos e meninas e poder aprender tanto.

Percebo que este estudo está além de buscar explicações para as narrativas destes alunos e alunas, viver este processo me possibilitou (re)conhecer, ou melhor, não me (re)conhecer diante do meu modo de pensar a infância. Descobri quanto estava equivocada sobre os meus conceitos, pude me dá conta de como era difícil, para mim, compreender o que as crianças pensavam sobre a leitura literária, talvez mais que compreender, o meu maior desafio fosse aceitar as diferentes experiências e possibilidades das crianças se relacionarem com a literatura. Assim, compartilho com as ideias de Larossa e Koah quando dizem (2014):

que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (p. 5).

Assim, venho compreendendo que a escrita deste texto narrativo tem me permitido muitas reflexões. As diferentes narrativas foram se entrelaçando e evidenciando histórias diversas que me propiciaram abandonar algumas verdades que antes acreditava serem legítimas, como pensar que para gostar de literatura ou ter o hábito de ler era necessário ter uma família leitora ou mesmo ser leitor. Aos poucos, as falas das crianças e a prática de Tiago modificaram minhas hipóteses e ajudaram me libertar destes ideais fechados, (trans)formaram meu ponto de vista e minha relação com a infância. Percebo agora que não podemos estabelecer uma relação de causa e efeito entre ter acesso ou ouvir histórias em casa e desenvolver o gosto pela leitura. As experiências são várias e singulares.

Lima (2009) também me ajuda entender que o pensamento infantil é difícil de se chegar, mas o percurso pode ser mais fácil quando olhamos a criança com o estranhamento de quem não conhece e a sensibilidade de quem quer conhecer. A experiência na turma 204, enquanto professora pesquisadora, me desloca desse lugar e olhar único, me provoca pensar e ampliar minhas reflexões sobre o universo das crianças.

A experiência com Tiago também foi essencial para as minhas descobertas. Ele foi um grande professor para mim. Com sua sensibilidade e seu jeito atento, aprendi a ter maior escuta e ser mais flexível. Fui compreendendo melhor as crianças e ampliando meu olhar também para o que não era dito. Descobri que o silêncio e os gestos podem dizer mais coisas do que muitas palavras. Concordo com Kohan (2013) quando nos diz que “talvez seja um dos segredos de um bom mestre, olhar com os olhos bem abertos as crianças que o observam, acolher seu olhar, atendê-lo, cuidá-lo, nutri-lo, apreciá-lo. Ensinar é, já o sabemos, uma questão de atenção e sensibilidade”.(P.80). Assim é Tiago.

Tiago é um “mestre inventor”, com suas ideias e paixão pela literatura foi inventando e envolvendo as crianças da turma 204 com diferentes propostas que possibilitavam não só refletirem sobre a construção da escrita, mas, principalmente, inventarem, (re)criarem, (suas) outras histórias; nesta trama deixam sua voz

transparecer e exercitam-se como autoras de sua escrita e do seu dizer. Recorro a Kohan novamente, pois ele acredita que:

aprender a ensinar a falar e a pensar estão antes do aprender e ensinar a ler e a escrever: porque o ensino e a aprendizagem primeiros, mais significativos, não são técnicos, mas críticos, de fundamento, e só podem ser realizados em diálogo com os outros. (p.70)

Deste modo, Tiago igualmente vem pensando. Para ele, como já visto neste texto, autoria também “tem a ver antes mesmo do aprender (...) autoria como ação de se inscrever no mundo antes da escrita”. Acredita que autoria está relacionada à inscrição de sujeitos pensantes e criadores. E é isso que este professor tem feito em sala de aula, promovido um ambiente onde as crianças possam ser autoras, dizer, nas suas falas, nos seus textos, o pensamento, pensar por elas o que querem, o que gostam e o que não gostam. Por isso, não se sentem constrangidas em falar o que pensam sobre suas experiências com a leitura literária.

Tiago deixa em seus alunos a marca de sua palavra, de seu pensamento, de suas ideias, de seu jeito poeta de ser, de sua autoria, assim como um dia tia Dalva, sua professora, deixou sua marca em Tiago. Ele nos permite sentir seu tom, seu estilo e nos aproximar da infância. Este mestre e poeta inventor, com sua paixão pela literatura, recria, (re)inventa o significado e o sentido da palavras da criança, ensinando-as a pensar. Posso dizer que Tiago é este professor que faz escola inventando. Ele “desobedece” a lógica do professor que acredita saber tudo, exatamente por pensar a partir de seu não saber. Este talvez seja o segredo: olhar a infância de igual e não subestimá-la.

Acredito que muito mais que ser um detentor do saber, o que vai fazer sentido para a vida, é uma pratica docente que ajude as crianças na buscar pelo desejo de saber. Kohan, mais uma vez, me aproxima desta compreensão. Para o autor :

O professor interessante, o que faz escola, não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros uma mudança em sua relação com o saber, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir importância de entender-se como parte de um todo social. Em

última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas. (p. 88).

Penso que é isto que Tiago vem fazendo, provocando nos alunos e alunas, com os quais trabalha, essa mudança de lugar, ajudando-os perceber a importância de seu dizer, de se colocarem na sala, na vida, na sociedade. A sala de aula não pode ser somente espaço de tarefas e avaliações, é importante (pro)mover experiências que resgatem a palavra, que inspirem o desejo de saber mais, que transformem e façam sentido para a vida.

Quem sabe nas aventuras literárias, consigamos retomar a alegria e o ânimo de desejar mais, de pensar mais sobre a vida. As escolas, de modo geral, não têm possibilitado esse tipo de aventura. Normalmente encurtam os percursos literários, apressam a travessia e se preocupam com a chegada, esquecendo-se de apreciar o que tem pelo caminho. Neste tipo de ensino, se afasta a imaginação e a invenção, há pouco espaço para as crianças (re)criarem, dialogarem, serem autoras de sua escrita e de sua palavra.

Na sala de aula, na qual Tiago trabalhava, pude me aventurar por diferentes caminhos. Fui aprendendo com seu cotidiano escolar, com sua dinâmica e atividades propostas. Pouco a pouco, as narrativas das crianças me despertavam. Suas falas e definições sobre a leitura literária foram surpreendentes e me (co)moviam. Ajudaram-me a fazer reflexões que, certamente, não chegaria sozinha. Rememoro agora algumas falas que me afetaram bastante e me ensinaram um modo outro de me relacionar com a infância e com tantas experiências.

Relembro a fala da menina Isabela. Confesso que levei um susto ao ouvi-la dizendo não gostar de histórias de romance, não imaginava que as histórias que tanto encantavam as meninas não a envolviam. Eu pensava, de maneira equivocada, que por ela fazer parte de um ambiente letrado poderia gostar de todas as histórias. Isabela me trouxe um argumento jamais pensado antes. Com tranquilidade diz não gostar de histórias logo de cara e em seguida diz não gostar de histórias de romance. É uma fala própria, com autoria, sem precisar responder em

virtude do que a escola espera ouvir. Isabela não tinha temor em se colocar, talvez um indício do movimento vivido na sala de aula com Tiago, de poder dizer o que pensa, de expressar o que sente.

Jeanine também me ensina que a experiência literária está muito mais relacionada com o coração do que com a mente. Apesar de usarmos o cérebro para ajudar a decodificar o código linguístico e compreender as histórias lidas, segundo Jeanine é o coração que vive as aventuras e as emoções das histórias lidas. “Início com o cérebro, mas termino com o coração”, ela diz. Esta doce menina ajuda-me com sabedoria a pensar sobre a experiência com a leitura literária.

Rafael Ribeiro me toca tanto quanto Jeanine, me mostra realmente que a literatura está muito mais relacionada com o coração do que com a mente. Ele ainda não tinha se apropriado da leitura, mas este conhecimento não era empecilho para poder gostar de histórias. Inspirado por seu professor, ele gostava das histórias porque gostava do “tio Tiago”. Concordo com Yunes (2003) que se aprende “em contato com as pessoas que nos afetam emocionalmente, a partir de identificações, valores e gestos” (p. 112). Assim, envolvido com seu professor, Rafael me diz que gosta de histórias, evidenciando uma relação intercruzada por afeto e que nada tem a ver com o fato de não saber ler, me mostrando quanto eu estava equivocada com minhas hipóteses iniciais. Deste modo, compartilho também com as ideias de Rubem Alvez quando diz que toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.

Com estas crianças vivi experiências afetivas que me modificaram. Elas me ajudaram, me mostraram seus diferentes modos de ser e de pensar e, principalmente, me ensinaram muito sobre a minha maneira de vê-las e compreendê-las. Alarguei meus horizontes, refletindo sobre fatos nunca pensados antes. Percebi que para compreender as crianças é preciso se despir, olhar atentamente e ouvir o que elas têm a dizer.

Todas estas histórias me provocam a pensar na relação que a criança estabelece com a literatura e com o mundo no qual está inserida. Penso que ouvir o

que as crianças contam sobre sua experiência com a leitura literária é aprender com elas, é desvendar um tanto do seu mundo, é aproximar-se deste universo e descobrir outros jeitos de “chegar à infância”, como nos diz Bernadina Leal (2011). Concordo com as palavras da autora ao falar sobre a importância de:

uma aproximação da infância naquilo que nela ainda resiste de enigmático. Em uma atitude impertinente de tentar romper com os esquemas interpretativos que julgam saber tudo a respeito da infância e dos modos de alcançá-la, propor diferentes possibilidades de ler, dizer, escutar a infância. Selecionar, entre o que se diz e o que não se diz da infância, aquilo que é significativo para a produção de novos dizeres. (2011, p 16)

Assim, a tessitura desta investigação tem me desafiado o tempo todo a (re)pensar meus conceitos sobre infância, meu modo de olhar e escutar as crianças, principalmente em relação as experiências que elas têm com a leitura literária. Suas narrativas me ajudam a compreender o que pensam sobre a literatura e me levam ao encontro delas. Quem sabe este não seja um bom momento de buscarmos menos saber sobre a infância e mais aprender com ela, ouvi-la e pensar junto.

Ao ouvir as crianças, vamos compreendendo que a presença da literatura na sala de aula abre espaço ao exercício da autoria, da diferença e da alteridade. Não a literatura como uma atividade a mais a ser realizada para dar conta do que pede o professor ou como uma ferramenta de domesticação dos corpos e de tranquilização dos sujeitos, porém como uma arte a ser saboreada, como fruição, possibilidade de diálogo, como convite a pensar junto. A literatura como abertura a novas leituras, encontros e desencontros.

Penso que vivenciar a literatura na sala de aula, do modo como Tiago faz, instaura, enriquece, amplia o espaço interdiscursivo, já que inclui outros interlocutores, estabelece novas condições de troca de saberes, permite uma prática dialógica, significativa e discursiva. Convida meninos e meninas a entrarem no mundo de possibilidades outras como interlocutores(as), que assumem o seu dizer, atuam como protagonistas e autores(as) no diálogo que se estabelece no cotidiano escolar.

Percebo agora o quanto uma prática pedagógica voltada para a literatura promove o exercício de autoria. Não uma prática que lança mão de textos literários para escolarizá-los em exercícios descontextualizados, submetendo-os às regras didáticas e inviabilizando outras oportunidades de apreendê-lo como gênero textual e discursivo, mas, uma prática pedagógica que aproxime a criança da literatura e crie espaços de encantamento com diferentes textos literários, de encontros com o outro, que seja motivo de felicidade, que fomente o desejo de criação, de invenção e de prazer pela leitura e escrita.

Na sala na qual Tiago trabalha, literatura e infância se encontram, se atravessam e provocam experiências. Seu fazer pedagógico permite ao ouvinte mover-se, sair do lugar, descobrir outros sentidos. Aos poucos, fui constatando que sua prática envolvia e possibilitava a criança se descobrir, descobrir um mundo em volta, exercitar-se como autora. Assim, rodeados de conversas e livros, meninos e meninas se enchiam de coragem para dizer o que sentiam e escrever o que pensavam. Era notável como a experiência com a leitura literária deixava florir uma fala mais livre, segura, confiante e uma escrita mais aberta, autoral, tecida por novos fios. Penso que a criança autora é aquela que consegue deixar sua marca, seja na escrita ou na narrativa, aquela que consegue (re)significar, se expressar, criar outros sentidos, se posicionar, “escrever” sua palavra.. E isto estes alunos e alunas (bem) sabiam fazer.

Que a escola possa ser, cada vez mais, esse espaço de redimensionamento do sujeito e do mundo. O trabalho realizado por Tiago e as narrativas das crianças da turma 204 apontam para esta possibilidade. Suas falas e escritas ensinam-nos que, no processo de intercambiar experiências, podemos nos conhecer, nos reconhecer ou nos estranhar no outro. Convidam-nos a perceber a nossa humanidade sócio-histórica e a reorganizar as histórias vividas e recontadas, ajudando assim na formação de autores e autoras.

Larrosa (1996) também contribui com minhas reflexões ao dizer que a vida humana se assemelha a uma narrativa e o sentido de quem somos é construído narrativamente a partir das histórias que escutamos. Neste processo de escuta e

muitas histórias, vou (re)pensando e (re)aprendendo a ser autora de minhas ideias, de minha prática, do meu dizer. Vou me estranhando e me (re)conhecendo a partir destas tantas histórias narradas por estas crianças.

Escrever este texto, a partir das narrativas destes meninos e meninas, tem sido um grande desafio. Aos poucos, percebi que não é nada simples transformar tantas narrativas em um texto escrito, pelo menos para mim. Pensar nas falas dos alunos e alunas envolvidos na pesquisa e prever outras interlocuções não é tarefa fácil como imaginei inicialmente. Venho me colocando no lugar das crianças que precisam recontar ou relacionar as histórias ou situações vividas em seus registros escritos. Vejo agora, como é difícil. Porém, este exercício da escuta, do pensar e da (re)escrita tem sido (trans)formador e, sem dúvida, uma grande experiência.

Venho percebendo, com todo esse processo vivido durante a escrita deste texto dissertativo, o meu processo de autoria. O encontro com essas crianças e o seu professor foi, para mim, muito mais que uma escuta sobre o que pensavam da literatura, foi uma possibilidade de descoberta sobre o outro e sobre mim. Esta experiência tem me permitido não só muitos momentos de reflexão, mas, principalmente, ajudado a me tornar autora, a me posicionar, a criar outros sentidos, me expressar e poder (re)escrever a minha prática, a minha palavra, a minha vida.

Ouvir o que as crianças têm a dizer significa aprender com elas, reconhecer suas histórias e de quanto podemos nos (re)descobrir. Só agora me dou conta, refletindo com as narrativas descritas dos alunos e alunas, que a experiência com a literatura não está atrelada ao fato de se ter o domínio da leitura e muito menos tem a ver com o fato de se ter uma família leitora, como pensei inicialmente. As experiências com Rafael Silva e Rafael Ribeiro me confirmam isso. Penso que Manoel de Barros está certo ao dizer que a gente descobre o tamanho das coisas pela intimidade que temos com elas. Foi necessário uma proximidade, um olhar atento e uma escuta mais atenciosa para que eu pudesse perceber que, muitas vezes, somos nós que não conseguimos compreender as crianças.

Espero que esta pesquisa desperte o desejo de nos aproximarmos das crianças com mais intimidade, sem tanta pressa na travessia e com mais tempo de apreciar o percurso que elas nos mostram. Aqui fica o convite para olhar com outros sentidos e escutar o que elas têm a nos dizer, pois “educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver e conviver.” (Skliar, 2013, p.189).

E por fim, as palavras de Jeanine voltam a minha mente e percebo que, assim como ela, iniciei este texto com o cérebro, mas venho finalizando-o mesmo é com o coração: (co)movida e transformada.

Muita coisa aconteceu durante este (per)curso, precisei de força e coragem para aceitar os tantos desa(fios), me (re)encontrar e poder continuar. Mas, como já dito inicialmente, este (con)texto é apenas uma das possibilidades de desfecho, há muitos outros que podem ser descritos. Aprendi, comovida com toda essa experiência, que é sempre possível acreditar, se movimentar, narrar, viver e escrever de outro modo, com outro sentido, em outra direção. Por isso, esta história, cheia de vida, está aberta também para outros encontros e (re)contos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência. O dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*. Rio de Janeiro : PROPEd/UERJ, v.4, p.1 - 8, 2007.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP *etAlii*, 2010.

_____. Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, N.(orgs.) **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Petrópolis: DP *etAlii*, 2010

Andrade, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 1974.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 2000.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Record, 2003.

_____. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: editora Planeta do Brasil, 2010.

BARUZZI, Agnese. **A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Livros infantis, antigos e esquecidos. In: **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Visão do livro infantil. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Sao Paulo: Duas Cidades, 2002.

COELLHO, Lígia Martha (org). **Lingua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

COLOMER, Tereza . **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

_____. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 2008.

CORSINO, Patricia. Literatura da educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CUNHA, Renata Barrichelo. As Memórias nos Clássicos e nossas Clássicas Memórias. In: PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO Rosaura (orgs). **Porque escrever história**: revelações e superações. Campina, São Paulo, Editora Alinea, 2007.

DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria. Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: DOMINGO, José Contreras; FERRÉ, Nuria. Pérez de Lara. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

FRANTZ, Maria Helena Zacan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2011.

FERNANDEZ, Adriana Hoffmann. **A Narrativa no Pensamento de Walter Benjamin**. 2009.

FERNANDEZ, Marcela Afonso. Formando professores-leitores: modos de ler, viver a experiência estética e produzir sentidos a partir do gênero literário. In: ROIPHE, Alberto.; FERNANDEZ, Marcela Afonso. (orgs). SAMPAIO, Carmen Sanches.; PÉREZ, Carmen Lúcia. (coords). **GENEROS TEXTUAIS: Teoria e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: EDITORA ROVELLE, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. No discurso de adolescente, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003

FREIRE, Joana Loureiro. Pesquisando com crianças em espaços particulares: a busca de uma metodologia de pesquisa. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (org). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro, Nau, 2012.

GARCIA, Regina. Leite. (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, M; FICHTNER B. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. São Paulo, Mercado de Letras, 2006.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013

HERNÁNDEZ, Fernandez. **Transgressões e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Lugares da Infância: filosofia**. Belorizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Infância. Entre educação e filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador/** [tradução Hélia Freitas], - 1.ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**. Armas e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001 por Leituras SME. Nº 19, 2002

_____. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldi – 1 ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAURO, Bianca Recker. **Repensando a infância em sua multiplicidade**. In: *Revista Educação e Contemporaneidade*. 2009, v. 18 n. 31

LEAL, Bernadina. Leitura da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. (org). **Lugares da Infancia: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LIMA, Fernanda Carneiro. O olhar do estranhamento: narrativas sobre diferentes formas do fazer, ser e pensar da crianças. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

LOBÃO, Flavia Lopes. **Você tem fome de quê?** Revistapontocom, 2014.

_____. A autoria, infância e escola: na contracorrente. In: COELHO, Lígia Martha (org). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

_____. **Crianças e escola em três atos**: um estudo sobre infância, cidadania e autoria nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, (Dissertação de Mestrado), 2007

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

MARTINS, Maria Cristina. **AS “CRIANÇAS CRUAS”**: refletindo sobre infância, poder e exclusão no cotidiano da creche. In: Revista Educação e Contemporaneidade. 2009, v. 18 n. 31

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar**. São Paulo: Editora Record, 2012.

MELLO, Marisol Barenco. Lógicas Infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

MEM, Fox. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1995.

MIGUEZ, Fátima. **Paisagem de Infância**. Rio de Janeiro: Editora ZEUS. 2003.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina. Leite. (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Calli Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro, Editora Rovellet, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, N. (orgs.). **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. Revista *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

_____. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis. 2008.

PRADO, Guilherme do Val; SOLIGO Rosaura (orgs). **Porque escrever história: revelações e superações**. Campina, São Paulo, Editora Alinea, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. (orgs). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro, Nau, 2012.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO Carmen Sanches. **A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil**. In: GARCIA, Regina. Leite. (org.) **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1998.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Palestra realizada no III Congresso Qualidade em Educação, no painel: a arte de educar com Arte**. UERJ, 1995.

_____. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUINTANA, Mário. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Globo, 2005.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler quando misturei aquelas letras ali**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

_____; ESTEBAN, M. T. **Provocações para pensar em uma educação outra - conversa com carlos skliar**. Revista Teias, 2012.

_____. Revisão textual e o processo de negociação de sentidos no ensino e aprendizagem da linguagem escrita. In: COELLHO, Lígia Martha (org). **Língua materna nas seriéis iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

SILVA, Márcia Cabral da. **Infância e literatura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Experiências coma a palavra: notas sobre a linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar.**; tradução Giane Lessa. -1. edi. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VASSALLO, Marcio. **A Princesa Tiana e o sapo Gazé**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1988.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Pensar a leitura: Complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.

_____. ***Leitura e leituras da literatura infantil.*** São Paulo:FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. ***A leitura literária e o ensino da literatura.*** São Paulo: Contexto 1991.